

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

1/2013

Новосибирск

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Новая редакция Перечня утверждена решением Президиума Высшей Аттестационной Комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Р. И. Айзман, Заслуженный деятель науки РФ, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Р. О. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Д. Ю. Ануфриева, доктор педагогических наук, доцент Новосибирск

И. Л. Беленок, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

А. А. Чернобров, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

T. A. Romm, editor in chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Novosibirsk

R. I. Aizman, Honored member of Science of Russian Federation, Assistant to the editor-in-chief, Doctor of Biological Sciences, Professor, Novosibirsk

G. S. Chesnokova, Leading editor, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Novosibirsk

N. P. Abaskalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

R. O. Agavelyn, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

E. V. Andrienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

D. U. Anufrieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

I. L. Belenok, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

N. Ya. Bolshunova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

V. A. Zverev, Doctor of Historical Sciences, Professor, Novosibirsk

Z. I. Lavrentyeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

A.A. Chernobrov, Doctor of Philological Sciences, Professor, Novosibirsk

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Е. И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, Уфа

М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург

Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Д. А. Данилов, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Якутск

А. Н. Джуринский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

И. Ф. Исаев, доктор педагогических наук, профессор, Белгород

А. Ж. Жафяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск

Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово

Т. К. Клименко, доктор педагогических наук, профессор, Чита

А. Д. Копытов, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор, Томск

В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул

Л. И. Лурье, доктор педагогических наук, профессор, Пермь

V. A. Adolph, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk

E. I. Artamonova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow

R. M. Asadulin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa

M. A. Galaguzova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ekaterinburg

E. V. Galazhinsky, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

A. D. Gerashev, Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of NSPU, Novosibirsk

D. A. Danilov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Yakutsk

A. N. Dzhurinsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

I. F. Isaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Belgorod

A. K. Zhafyarov, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

N. E. Kasatkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo

T. K. Klimentko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chita

A. D. Kopytov, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the RAE, Professor, Tomsk

V. M. Lopatkin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul

L. I. Lurie, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Perm

В. И. Матис, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
А. М. Новиков, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Лауреат Государственной премии РФ, Москва
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
С. М. Редлих, доктор педагогических наук, профессор, Новокузнецк
Е. Л. Руднева, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово
Г. И. Саранцев, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Саранск, Мордовия
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
Ю. В. Сенько, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Барнаул
В. Я. Сinenko, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
А. И. Субетто, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт-Петербург
Ф. Ш. Терегулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
В. Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

Зарубежные члены:

И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, Киев
А. К. Кусайнов, Президент Академии педагогических наук Республики Казахстан, доктор педагогических наук, профессор, Алматы
А. Сидоркин, канд. пед. наук, доктор философии образования, профессор, Роуд Айленд Колледж, США
Ричард Зинсер, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США
Эндрю Тарговски, Президент Международного общества сравнительного анализа цивилизаций, Президент Центра Экологического Бизнеса, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США

Учредитель: ФГБОУ ВПО
«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации ПИ №РС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией. Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2013

© Сибирский педагогический журнал, 2013

В. И. Матис, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul

А. В. Mudrik, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

А. Y. Nine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk

A. M. Novikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Winner of the State Award of the Russian Federation, Moscow

V. I. Petrishchev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk

S. M. Redlikh, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novokuznetsk

E. L. Rudneva, Doctor of Pedagogical Sciences, Kemerovo

G. I. Sarantsev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Saransk, Mordovia

N. L. Selivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

U. V. Senko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Barnaul

V. Ya. Sinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

A. I. Subetto, Doctor of Philosophical Sciences, Doctor of Economics, Professor, St.-Petersburg

F. Sh. Teregulov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa

V. E. Shteinberg, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa

M. S. Yanitsky, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Kemerovo

International section:

I. D. Bekh, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of NAPO of Ukraine, Kiev

A. K. Kusainov, President of APN R. Kazakhstan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Almati

A. Sidorkin, Professor, Rhode Island College, USA

Richard W. Zinser, Doctor, Professor, Western Michigan University, USA

Andrew Targowski, President of the International Society for the Comparative Study of Civilizations (ISCSC), Director of the Center for Sustainable Business Practices, Doctor, Professor, Western Michigan University, USA

Founder: FSБEE HPE
«Novosibirsk State Pedagogical University»

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certifi cate of registration PI №РС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory «Mail of Russia» 32358

Subscription index in «Rospechat» 40633

“Siberian pedagogical journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSБEE HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», 2013

© Siberian pedagogical journal, 2013

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“The Siberian pedagogical journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “the Siberian pedagogical journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

СОДЕРЖАНИЕ

КРУГЛЫЙ СТОЛ «СТАТУС ИСТОРИИ В НАУЧНОМ, ИДЕОЛОГИЧЕСКОМ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСАХ XVIII – НАЧАЛА XXI ВВ.» (К ЮБИЛЕЮ О. Н. КАТИОНОВА)

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ XVIII–XX В.

- Катионов О. Н., Катионова А. О.** Подготовка кадров специалистов в Сибири (XVIII – начало XIX вв.) 13
- Санников А. П.** Духовное образование в Иркутской епархии в первой половине XVIII века 21
- Шиловский М. В.** Вклад Г. Н. Потанина в развитие образования и педагогики в Сибири 26
- Баяндин В. И.** Обучение нижних чинов специальных частей российской армии и флота во второй половине XIX – начала XX вв. 31
- Зверев В. А.** Не труд, а отречение: педагогический быт 1960–1970-х гг. в мемуарах сибирских учителей 37
- Родигина Н. Н.** «Исполнение культурной миссии России на Востоке»: образование в Сибири в освещении еженедельных иллюстрированных журналов второй половины XIX – начала XX вв. 44
- Лобанова А. А.** Система подготовки межевых кадров в России в XIX–начале XX веков 50

СОВРЕМЕННОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ И РЕЛИГИОВЕДЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

- Ивонина О. И.** К вопросу о периодизации истории нового и новейшего времени 54
- Карнауков Д. В.** Средневековая Русь в историческом образовании Польши: истоки формирования стереотипов 60
- Умбрашко К. Б.** Historiografia истории России в профессиональной подготовке бакалавров 66

CONTENS

ROUND-TABLE DISCUSSION «THE STATUS OF HISTORY SCIENTIFIC, IDEOLOGICAL, EDUCATIONAL DISCOURSES XVIII – BEGINNING OF XXI CENTURY» (ON THE ANNIVERSARY OF O.N. KATIONOV)

THE HISTORY OF EDUCATION IN RUSSIA XVIII-XX CENTURY

- Kationov O. N., Kationova A. O.** Training of experts in Siberia in XVIII – the beginning of the XIX centuries 13
- Sannikov A. P.** Ecclesiastical education in the eparchy of Irkutsk in the first half of the XVIIIth c. 21
- Shilovskiy M. V.** G. N. Potanin's contribution to the development of education and pedagogics in Siberia 26
- Bayandin V. I.** Education of low rank soldiers in special divisions of Russian army and navy in the second half of XIX – early XX centuries 31
- Zverev V. A.** Not work but renunciation. pedagogical way of life in 1960–1970 in memoirs of siberian teachers 37
- Rodigina N. N.** A cultural mission of russia to the east: weekly illustrated magazines about education in siberia in the second half of the 19th – early 20th century 44
- Lobanova A. A.** The system of the training of the land surveyores in Russia from XIX to the begining of XX centuru 50

MODERN HISTORICAL AND RELIGIOUS EDUCATION IN SCHOOLS AND UNIVERSITIES: EXPERIENCE AND PROSPECTS

- Ivonina O. I.** On periodization of modern and contempory history 54
- Karnaukov D. V.** Medieval rus' in historical education of Poland: sources of stereotypes uprising 60
- Umbrashko K. B.** Historiography of the history of the Russia in vocational training of bachelors 66

СОДЕРЖАНИЕ

<p>Запорожченко А. В., Давыдова К. Д. Курс «Основы религиозных культур и светской этики»: проблемы и перспективы..... 74</p> <p>Худяков В. Н., Черненко Е. В. Управление образовательным процессом на этапе реализации основной образовательной программы «Педагогическое образование» 79</p> <p>Зиновьев В. П., Попов А. Н. Динамика успеваемости студентов исторического факультета Томского государственного университета в 1990-2012 гг. 85</p> <p>Полиновская Е. А. Современные подходы к изучению Новейшей истории стран Запада 89</p> <p>Хлытина О. М. «Историческая ситуация» как единица содержания и основа проектирования методики школьного курса истории..... 94</p> <p>Горьковская З. П., Лейбова Е. К. Сравнительная стратегия интерпретации эпохи Петра I в историографии и в учебниках по истории в школьном российском образовании 100</p> <p>Тихомирова Е. Е. Нормативное пространство современной культуры и школьный курс «Основы религиозных культур и светской этики» 108</p> <p>Бехтенова Е. Ф. Исторические сюжеты и методические доминанты в вопросах взаимоотношений России и Польши на страницах современных польских школьных учебников истории..... 114</p> <p>Тузикова Л. Д. Визуальные образы прошлого в учебной литературе: типология, стратегии историко-познавательной деятельности школьников 120</p>	<p>Zaporozhchenko A. V., Davydova K. D. Training course «principles of religious culture and secular ethics»: problems and perspectives..... 74</p> <p>Khudyakov V. N., Chernenko E. V. Educational management in the implementation stage of basic educational program, «teacher education» 79</p> <p>Zinovyev V. P., Popov A. N. The academic performance dynamics of the students of Tomsk state university faculty of history (1990–2012)..... 85</p> <p>Polinovskaya E. A. Modern approaches to studying methodologies, main contents and periodization the contemporary history of the countries of the west 89</p> <p>Khlytina O. M. «Historical situation» as unit of the content and the basis of designing pupils' educational activities..... 94</p> <p>Gorkovskaya Z. P., Leybova E. K. Comparative strategy interpretation of the epoch of peter i in the historiography and in the history's textbooks of Russian education in the school 100</p> <p>Tikhomirova E. E. Standard space of modern culture and school course «bases of religious cultures and secular ethics» 108</p> <p>Bekhtenova E. F. Historical plots and methodical dominants in the question of interrelations between Russia and Poland on the pages of modern polish study books of history 114</p> <p>Tuzikova L. D. Visual images in textbook past: typology, strategy historical cognitive activity..... 120</p>
<p>АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</p>	<p>ACTUAL PROBLEMS OF CULTURAL EDUCATION</p>
<p>Дрёмова Л. И. Храмы и монастыри – источник изучения русской культуры..... 125</p> <p>Чапля Т. В. Коммуникативные стратегии в образовании 132</p> <p>Видеркер В. В. Культурологическое образование как социокультурный фактор развития личности 138</p>	<p>Dryomova L. I. Temples and monasteries in educational space of subjects of the humanitarian cycle 125</p> <p>Chapla T. V. Communication strategies in education 132</p> <p>Viderker V. V. Culturological education as a factor personal development 138</p>

Борzych К. А. Возможность реконструкции мировоззрения древнего населения при изучении археологической керамики: применение в системе образования.....	143
Запорожченко А. В., Луговой К. В. Инициационные ритуалы в системе индоиранской социализации	147

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Жафьяров А. Ж. Компетентностные модели изучения темы о линейной функции и её приложениях	153
Голышкина Л. А. Программа I-THINK как инновационная образовательная технология.....	160
Дяденко М. Ю. Метод сотрудничества как отраслевой метод регулирования образовательных отношений	164
Баканова Н. В. Проблемы правового регулирования возмездного оказания услуг высшими образовательными учреждениями.....	168
Смагин Р. Ю. Институт образования как механизм формирования социального капитала: перспективы исследований.....	173

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

Аникеева Н. П., Киселева Е. В. Особенности экспертной деятельности в воспитании	179
Богданова Е. В. Педагогические условия организации волонтерской деятельности студентов педагогического вуза.....	185
Киселёв Н. Н. Гуманитарные технологии в учебно-воспитательном процессе ИИГСО как средство снижения дезадаптации студентов	190
Сергеева О. А. Развитие эмоционально-чувственной сферы старшеклассника как педагогическая проблема.....	196

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Пивченко В. П. Педагогический коллектив в воспитательной системе А. С. Макаренко: исторический контекст и современный взгляд.....	200
Протасова Е. В. Подготовка учителей на Урале в конце XVIII– начале XX вв.	206

Borzukh K. A. Possible reconstruction ideology of ancient population in the research of archaeological ceramics: application in education.....	143
Zaporozhchenko A. V., Lugovoy K. V. The initiation rites in the system of indo-iranian socialization	147

PROFESSIONAL EDUCATION

Zhafyarov A. Z. Models of formation and development of the competence in the process of studying the theme «linear function and its application».....	153
Golyshkina L. A. I-think programme as an innovative educational technology	160
Dyadenko M. Y. method of cooperation as a branch method of regulation of educational relations.....	164
Bakanova N. V. Problems of legal regulation of paid services of higher education institutions.....	168
Smagin R. Y. Education institute as mechanism of formation of the social capital: prospects of researches.....	173

UPBRINGING PROBLEMS

Anikeeva N. P., Kiseleva E. V. The particulars of educational expertise	179
Bogdanova E. V. Pedagogic conditions of organization of volunteer activities of pedagogical institute students	185
Kiselev N. N. humanistic technologies in the educational process of the institute of history, humanitarian and social education nspu as a means of decrease in students' dysaptation... ..	190
Sergeeva O. A. Development of the emotionally-sensual sphere of senior pupils as a pedagogical problem.....	196

HISTORY OF PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

Pivchenko V. P. Teachers' staff in the educational system by A. C. Makarenko: historical context and contemporary view.....	200
Protasova E. V. Teacher traininc in the urals from the end of the xviii up to the beginning of the XX century.....	206

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

- Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Осколкова М. С.** Психологический анализ проективной методики «Крик»..... 210
- Руденский Е. В.** Дефицит социально-психологической компетентности как триггер онтогенетической виктимизации личности 217
- Собольников В. В.** Геронтопсихология профессиональных деструкций личности педагога в образовательном пространстве 223
- Самохвалова А. Г.** Специфика коммуникативной активности ребёнка как субъекта затруднённого общения 227
- Колмагорова Л. С., Макота Е. М.** Особенности мотивации трудовой деятельности руководителей с различными уровнями психологической зрелости 233
- Каримова Р. Б., Кенесбаев С. М., Казахбаева Г. И.** Социально-психологические факторы формирования аутодеструктивного поведения у подростков в республике Казахстан 240

**PSYCHOLOGICAL
RESEARCH**

- Agaveljan O. K., Agaveljan R. O., Perevozhkin S. B., Perevozhkina J. M., Oskolkova M. S.** The psychometric analysis of the projective technique «shout» 210
- Rudensky E. V.** Deficiency of social and psychological competence as trigger of ontogeneticheskoy victimization of the personality..... 217
- Sobolnikov V. V.** gerontopsihologiâ of professional destructive the personality of the teacher ineducational space..... 223
- Samohvalova A. G.** Specific character of communicative activity of a child as a subject of hindered communication 227
- Kolmogorov L. S., Makota E. M.** Features of motivation of labor activity managers with different levels of psychological maturity 233
- Karimova R. B., Kenesbayev S. M., Kazakhbayeva G. I.** Social-psychological factors of formation autodestructive behavior of teenagers in the republic of Kazakhstan 240

КРУГЛЫЙ СТОЛ

«СТАТУС ИСТОРИИ В НАУЧНОМ, ИДЕОЛОГИЧЕСКОМ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСАХ XVIII – НАЧАЛА XXI ВВ.»

(К ЮБИЛЕЮ О. Н. КАТИОНОВА)

29 января 2013 г. в Новосибирском государственном педагогическом университете состоялся круглый стол «Статус истории в научном, идеологическом, образовательном дискурсах XVIII – начала XXI вв.», посвященный 60-летию доктора исторических наук, профессора, заслуженного работника высшей школы РФ Олега Николаевича Катюнова. В нем приняли участие ведущие специалисты по истории Сибири, преподаватели вузов и представители академической науки нашего региона.

Вся трудовая биография Олега Николаевича Катюнова связана с Новосибирским государственным педагогическим университетом. В 1975 г. он закончил отделение «История и педагогика» исторического факультета НГПИ. С 1980 по 1983 г. обучался в аспирантуре при кафедре отечественной истории НГПИ. В 1988 г. в НГУ защитил кандидатскую диссертацию по теме «Московско-Сибирский тракт во второй половине XIX в.» (научный руководитель – д-р ист. наук, проф. Е. И. Соловьева). В 1992 г. утвержден в ученом звании доцента по кафедре истории СССР.

Диссертацию доктора исторических наук защитил в 2006 г. в диссертационном совете при ОмГПУ по теме «Московско-Сибирский тракт как основная сухопутная транспортная коммуникация Сибири (30-е гг. XVIII – 90-е гг. XIX в.)», научный консультант – д-р ист. наук, проф. Е. И. Соловьева. Круг его научных интересов широк: история России и сибиреведение, история сухопутных транспортных коммуникаций Азиатской России имперского периода, история картографии и др. О. Н. Катюновым написано около ста научных работ, исследовательские коллективы под его руководством неоднократно получали гранты РФНФ.

Олег Николаевич прошел путь от учителя истории, заведующего кабинетом философии и научного коммунизма и ассистента до заведующего кафедрой отечественной

истории и директора Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ. Он разработал и в разное время преподавал курсы истории СССР дооктябрьского периода, правоведения, истории Сибири, истории государства и права России, новейшей истории России. Регулярно под его руководством студенты защищают дипломные работы по истории России, истории русского государства и права.

Много лет успешно занимается административной и организационно-педагогической деятельностью. В 1985 г. был назначен заместителем декана, а в 1989 г. избран деканом исторического факультета НГПИ. При непосредственном участии декана на факультете были открыты специальности по социальной педагогике, культурологии, юриспруденции, музеологии. Он инициировал лицензирование ряда аспирантур, создание научно-исследовательских лабораторий при кафедрах. Совместно с проректором В. И. Соболевым инициировал развитие связей по студенческому обмену между историческим факультетом и Шаньдунским педагогическим университетом (Китай). В 2004 г. при его активном участии был создан ИИГСО НГПУ, и в 2005 г. О. Н. Катюнов большинством голосов делегатов конференции преподавателей и сотрудников института избран на должность его директора.

Неслучайно, что круглый стол, посвященный 60-летию юбилею О. Н. Катюнова, был посвящен именно статусу истории и историка в обществе, актуальным проблемам исторического образования в вузе.

Ведущий круглого стола д-р ист. наук, профессор, декан исторического факультета Омского государственного педагогического университета В. Н. Худяков отметил, что со времен Гегеля историков интересовали следующие вопросы: кто является творцом истории; как и почему развивается общество, зачем нужна история как наука и, наконец, кто является потребителем истори-

ческих знаний. Становление современной исторической науки связано с эпохой Просвещения. Эпоха Просвещения решила, что общество развивается как глобальная система, что у человечества есть единая столбовая дорога, которая приведет к новым моделям человеческого общежития (гражданскому обществу, правовому государству, коммунистическому обществу). Они основывались на идее прогресса, критерием которого они считали развитие просвещения. Большинство этих идей было сформулировано не профессиональными историками, а философами и писателями. В то же время профессиональные историки, круг которых был весьма ограничен, занимались либо критикой древних источников, либо историей эпохи раннего Средневековья. Основной аудиторией, на которую были рассчитаны исторические идеи просветителей, были монархи и придворная образованная знать.

Настоящий переворот в истории происходит в начале XIX в., в связи со становлением национальных государств. Для формирования национальной идентичности нужна была национальная история, конструирующая память об общем прошлом, которая бы способствовала национальной консолидации. В этот период возникает профессиональная корпорация историков как общественная структура. Повсеместно в университетах создаются кафедры национальной истории. Авторитет историков современной эпохи необычайно высок, они становятся выразителями общественного мнения и морали. В начале XX в. историки становятся лидерами общественно-политических движений (П. Н. Милюков, Т. Г. Масарик). Работы историков выходят массовыми тиражами, они занимают почетное место в «толстых журналах». Ширится круг потребителей исторических сочинений за счет растущей национальной интеллигенции. Следует отметить, что именно историки во второй половине XIX – начале XX вв. играли заметную роль в законодательской деятельности европейских парламентах и законодательных органах Российской империи. Именно привлечение властью историков в качестве экспертов для разработки законов (Франция, Италия, Россия) способствовало успехам либеральных реформ в модернизирующихся государствах.

Советская власть в первые годы своего существования отвергла значение исторической науки. Причинами этого можно назвать контрреволюционную позицию большинства историков и надежда на мировую революцию, которая должна была сделать бессмысленными национальные истории. Однако с начала 1930-х гг. история признается мощным идеологическим оружием в борьбе за коммунистическое строительство, а историки становятся проводниками идей партии, доказывающими, что вектор исторического развития обязательно приведет к коммунизму. Отныне профессия историка становится престижной, именно из выпускников исторических факультетов формируются руководящие партийные и советские кадры.

В конце XX столетия в историческом сознании произошел кардинальный перелом. Была отвергнута идея глобальной истории, возможность прогрессивного и векторного развития общества. Фокус внимания историков сместился с выявления общих характеристик развития человеческого общества на изучение множества разных историй: история повседневности, микроистория, персональная история, новая интеллектуальная и новая социальная истории и др. История была свергнута с пьедестала «царицы наук». Новые поколения обратились к другим областям знания как стартовым, с точки зрения карьерного роста. Если в современном обществе история была прибежищем интеллектуалов, то в постиндустриальном обществе на смену потребности в достижениях университетской и академической науки пришла потребность в истории «выходного дня», в популярной литературе и медийных проектах о прошлом, которые и формируют историческое сознание современников. Падению популярности истории как науки способствовали новые тенденции в преподавании истории в школе и вузе. Доминирование курсов «по выбору» над обязательными дисциплинами на исторических факультетах вузов разрушает формирование цельного представления о ходе, причинности и закономерностях исторического процесса.

Е. Э. Казаков (д-р ист. наук, проф., ректор Российско-германского университета) обратил внимание на влияние политических событий конца 1980-х гг. – начала 1990-х гг.

на выбор идеологических приоритетов новой российской историографии и создание новых учебных курсов, пришедших на смену «Истории КПСС».

Н. П. Матханова (д-р ист. наук, проф., глав. науч. сотр. Института истории СО РАН) посвятила свое выступление одиозным оценкам современных исследователей истории России достижений историографии советского периода, акцентировав наличие разных школ, направлений в отечественной историографии недавнего прошлого, влияние цензуры и господствующей идеологии на развитие исторической науки. Историк предложила разграничить понятия «советская историография» и «историография советской эпохи», а также цензуры и научного редактирования.

М. В. Шиловский (д-р ист. наук, проф., зав. сектором истории второй половины XVI – начала XX в. Института истории СО РАН) говорил о необходимости углубления знаний современных студентов-историков по краеведению, локальной истории, ссылаясь на пристальное внимание к изучению этих сюжетов в творчестве областников, в особенности Г. Н. Потанина.

В. П. Зиновьев (д-р ист. наук, проф., декан исторического факультета Томского государственного университета), основываясь на многочисленных примерах из практики исторического факультета Томского государственного университета, констатировал падение престижа профессии историка, уменьшение конкурса на исторические факультеты университетов, падение уровня знаний студентов конца XX – начала XXI в.

В. С. Курчев (д-р юрид. наук, проф., декан юридического факультета Новосибирского государственного университета) в своем выступлении доказывал необходимость перехода от доминирующих, с его точки зрения, в современном вузовском образовании формационного и цивилизационного подходов, к идее многовариантности моделей развития общества. В числе наиболее перспективных докладчик назвал евразийскую модель.

В. А. Зверев (д-р ист. наук, проф. кафедры отечественной истории НГПУ) напомнил о чрезвычайной остроте демографической проблемы, стоящей перед современной Россией. Эта проблема делает вдвойне акту-

альными историко-демографические исследования, в том числе изучение исторических этапов физического и социокультурного воспроизводства населения Сибири. Научная работа в этом направлении оживилась сейчас благодаря повышению статуса междисциплинарности в гуманитаристике, включению теорий демографического и эпидемиологических переходов в методологический арсенал ученых-сибиреведов. Обнадеживающими явлениями докладчик считает создание сектора историко-демографических исследований в Институте истории СО РАН, наличие историко-демографического направления в работе научной школы НГПУ «История Сибири в социальном, ментальном и образовательном измерениях», Научно-образовательного центра ИИГСО «Гуманитарные и социальные исследования», введение в программу обучения бакалавров-историков в ИИГСО спецкурса по исторической демографии России.

О. Н. Катионов (д-р ист. наук, проф., директор ИИГСО НГПУ) обратил внимание на «полифоничность» истории, право на существование различных направлений исторических исследований. Историк поставил под сомнение точку зрения Е. И. Пивовара, ректора РГГУ, о «самом продуктивном» стиле историописания, имеющего в виду «интеллектуальную историю». Е. Пивовар вкратце излагает свое мнение так: «В историографической культуре есть разные стили историописания: одни ученые не выходят из архивохранилищ, полагая, что только там можно приблизиться к событиям минувшего. Другие – сначала выстраивают некую модель изучаемого сюжета, а потом погружаются в толщу «хронологической пыли». Но есть и третий путь: движение от материала к моделям и обратно. Это челночное движение представляется наиболее продуктивным, страхующим историка, как от ползучего эмпиризма, так и от теоретических пустот»¹.

По мнению О. Н. Катионова, слово «ползучий» в зоологии может обозначать гада, «существо нелетающее». В этом, видимо,

¹ Пивовар Е. И. Лорине Петровне Репиной // Историческое познание и историографическая ситуация на рубеже XX–XXI вв. – М.: ИВИ РАН, 2012. – С. 5 – 6.

есть некое пренебрежение ко всем, кто вне наиболее «верного направления». А ведь именно метод «ползучей миграции», по мнению историко-географа В. Покшишевского, позволил русским преодолеть Урал и распространить свою земледельческую и промысловую культуру до берегов Тихого океана. Олег Николаевич призвал не обижаться на слово «ползучий». Юбилар отнес себя к «ползучим эмпирикам», которые выявляют драгоценные исторические факты, роаясь либо в «пыли» архивов, музеев и библиотек, либо в полевых условиях, создавая фотодокументы. Накопление фактов, их систематизация никогда еще не вредила истории, а только делали ее более многозвучной. Это и краеведение, история повседневности, история семьи, социально-экономиче-

ская история, историческая картография и т. д. Как здесь обойтись только одной формой историописания? Поэтому, по мнению О. Н. Катионова, право на различные стили в написании истории – важнейшее достижение современной историографической культуры. А какой из них наиболее продуктивный – спор бессмысленный.

В специальном разделе «Сибирского педагогического журнала», посвященном юбилею О. Н. Катионова, представлены статьи по истории образования в России XVIII – начала XX в., публикации о новых тенденциях и проблемах современного исторического, религиоведческого, культурологического образования в школе и вузе, которые представляют интерес для широкого круга профессиональных педагогов, историков, учителей.

*В. Н. Худяков,
д-р ист. наук, проф. ОмГПУ*

УДК 37. 0+94(47)

Катионов Олег Николаевич

Доктор исторических наук, профессор, директор ИИГСО, заведующий кафедрой отечественной истории «Новосибирского государственного педагогического университета», korolek1953@gmail.com, Новосибирск

Катионова Анна Олеговна

Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой юридических и социально-политических наук «Новосибирского государственного педагогического университета», katiosha@mail.ru, Новосибирск

ПОДГОТОВКА КАДРОВ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИБИРИ (XVIII – НАЧАЛО XIX ВВ.)¹

Аннотация. В данной статье показаны особенности подготовки специалистов в Сибири, выявлена роль домашнего образования, роль специальных учебных заведений – мореходных, горнозаводских; охарактеризована система наставничества у лиц, получивших европейское и сибирское образование; обозначено значение стажировок на специализированных предприятиях в Европе.

Ключевые слова: домашнее образование, навигацкие школы, горные училища, наставничество.

Kationov Oleg Nikolaevich

Doctor of historical sciences, professor of the Department of Russian history of the «Novosibirsk state pedagogical university», korolek1953@gmail.com, Novosibirsk

Kationova Anna Olegovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the «Novosibirsk state pedagogical university», katiosha@mail.ru, Novosibirsk

TRAINING OF EXPERTS IN SIBERIA IN XVIII– THE BEGINNING OF THE XIX CENTURIES

Abstract. Article purpose – to show features of training of specialists in Siberia, to reveal a role of house education – a basis special, and also a role of special educational institutions – seaworthy, mining, to characterize mentoring system at the persons who have got the European and Siberian education, and to designate value of training at the specialized enterprises in Europe.

Keywords: house education, navigatsky schools, mountain schools, mentoring.

Первоначальным и основным способом специальной профессиональной подготовки специалистов в Сибири было домашнее образование с элементами общественного. Классическим примером домашнего образования и воспитания является императорская семья. Главным руководителем в деле воспитания великого князя Павла был Н. И. Па-

нин, из его помощников, выделялся молодой офицер, учитель математики С. А. Порошин, воспитанник кадетского корпуса. Например, к сентябрю 1765 г. великий князь Павел (11 лет от роду – О. К.) окончил со священником отцом Платоном первую часть «Богословия» и был экзаменован в присутствии императрицы. При экзамене присутствовали

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

граф М. Л. Воронцов, граф А. Б. Бутурлин и множество придворных [20, т. 26, с. 475, 481]. Традиция экзаменовки в присутствии знатных, важных особ, начальников, специалистов публично происходила на всех уровнях домашнего образования, в том числе и в Сибири.

Примером домашнего образования в Сибири служит семья Ремезовых, в которой основным наставником сыновей выступал Семен Ульянович, получивший в свое время домашнее образование от отца – служилого человека [17, с. 18].

Капитан И. Андреев (служил с 1757 по 1800 гг.) получил не систематическое, но необходимое для роста по службе домашнее образование, обучался в Сибири в церковных учебных заведениях, частных школах и брал практический опыт у офицеров среднего и высшего звена, проявляя личные способности и усердие. В его «Домовой летописи» даётся описание процесса получения им знаний и навыков. Чтобы добиться роста по службе, да и просто вступить в нее, дворяне обязаны были получать образование, иначе в службу их не принимали. Это стало обязательным с петровских времен. Но так как в Сибири с получением специального образования были сложности, то большая часть сибирских дворян обучалась на дому либо при монастырях. К появившимся в Сибири офицерам из европейской части обращались с просьбами о помощи в подготовке специалистов, кроме того наставничество входило в их должностные обязанности. Повышение квалификации, зафиксированное во время сдачи офицером экзамена, давало возможность роста по службе в чинах и должностях. Капитан Иван Андреев описывает состав офицеров, которые имели право, особенно начальствующий состав, принимать экзамены у офицеров. Типаж их был разнообразен. Это и офицеры, по-доброму относившиеся к однополчанам, и генерал-майор Фрауендорф, обучавший фактически с палкой в руках. Будучи первым иркутским губернатором, завел у себя дома чертежную, где обучал чертежному делу учеников. По воспоминаниям Андреева, Карл Львович фон Фрауендорф, увидев однажды упущения при строительстве одного из редутов Иртышской линии, при котором восемнадцатилетний Андреев выполнял инженерные функции, избил его стеком (палкой) так,

в том числе и по голове, что тот несколько дней лежал больным, а на руке образовался свищ, который сопровождал его всю жизнь. Так получал реальное воплощение педагогический принцип того времени: «Троих забей – одного выучи». Фрауендорф ему и следовал. Капитан Андреев всю жизнь испытывал к этому «воспитателю» негативные чувства и записал у себя в дневнике, как этот садист, будучи иркутским губернатором, приказал запятать дворянина, капитанского сына, уморив его в бане, за что должен был понести наказание, и от испуга случившегося, якобы за последствия убийства, вскоре умер [6, с. 143–149].

Будучи еще вахмистром, Иван Андреев составлял копии карт для вышестоящего начальства, которые затем отправлялись в столицу. Нашими коллегами Е. Н. Коноваловой и Р. Ю. Смагиным обнаружена одна из таких копий в Российском государственном историческом архиве [РГИА. Ф. 1399. Оп. 1. Д. 225]. Называется она так: «Часть карты, которая представляет описание 1761 г. инженером майором Петрулиным, по которому ныне в заграничной экспедиции и командою следовано до устья реки Бухтармы... / копировал вахмейстер Иван Андреев» (выделено нами – *О. К.*). Карту подписал «Иван Шпрингер» (Генерал-поручик И. И. Шпрингер был начальником Сибирского корпуса – *О. К.*). Впоследствии И. Андреев сам составлял карты, о чем он писал в «Домовой летописи».

Его брат Александр Андреев тоже копировал карты. Примером служит обнаруженная А. А. Ворониной в Российском государственном военно-историческом архиве «Карта полуденной части Российской империи Сибирской губернии начав от 58°12 минут от города Тобольска, на которой представляются состоящие пограничные линии, а именно новопрожектированная между реками Тоболом и Иртышом новая Сибирская и оно же Иртышская и Кольвано-Кузнецкая линия. – «Сочинял Луцкаго драгунскаго полку Филипп Спицын. Копировал штата генерал-поручика и ковалера Шпингера флигель адъютант Александр Андреев. [1763]». [РГВИА. Ф. 846 (ВУА). Оп. 16. Д. 20237] [4].

Командированные в Сибирь офицеры, обучавшиеся в России или за границей, обладавшие педагогическими навыками, хо-

рошими знаниями передавали их в практической деятельности своим подчиненным либо сослуживцам. Инженеры, картографы, чертежники получали специальное образование как на местах несения службы, так и обучаясь у своих коллег – старших офицеров. Тот же Иван Андреев, получив соответствующую подготовку, выступал в качестве наставника у младших сослуживцев [6, с. 143–149].

Исследователь М. О. Акишин, характеризуя сибирских чиновников 1730 – начала 1760-х гг., отметил, что и при Анне Иоанновне была продолжена политика Петра I по представлению привилегий по службе образованным людям. Согласно положению о кадетском корпусе 1731 г. его выпускники получали в зависимости от усердия при обучении чины, начиная с унтер-офицерских и кончая чином поручика. Однако по Сибири были выявлены только единичные случаи, когда администраторы в юности окончили школы навигацких, артиллерийских и др. наук. Так, сын крымского мурзы В. Я. Батуров окончил в Москве школу математических и навигацких наук и Московскую академию. В Сибирь попал в чине шихт-мейстера в конце карьеры, получив в 1753 г. назначение в сибирскую губернскую корчемную контору. Дворянин В. А. Губин окончил артиллерийскую школу в Москве. По выходе в отставку после службы в армии занимал должность воеводы в Нерчинске в 1750–1760 гг. Выпускник цифирной школы в С.-Петербурге У. И. Еропкин после службы гардемаринном на флоте в Сибирь попал в 1743 г. и до 1755 г. служил на должностях воеводы в Сургуте, Таре и Якутске [1, с. 197–198].

Из послужного списка прапорщика геодезии Пимена Евсеевича Старцева узнаем, что он обучался в Екатеринбургской горной школе, с 1732 г. – копиист, с 1735 г. – ученик геодезии у поручика геодезии Ивана Ивановича Шишкова. «При нем был в посылках в низовых сибирских городех, яко то Нерчинском, Иркутском и протчих, за описанием географическим и сочинением плоских меркаторских ландкарт в учениках 1744 году по февраль месяц. А оногo февраля ... отправлен в канцелярию Екатеринбургскую. При оной находился у надзирания школ...». В 1744 г. П. Старцев получил чин геодези-

ста, а в 1747 – геодезии прапорщика Колывано-Воскресенских заводов. Имел своего ученика – Ивана Денисова, с которым в 1742 г. исследовал и картографировал Телецкое озеро в экспедиции П. Шелегина [2, с. 387–389]. Опыт практиков использовался при передаче его учащимся. Из геодезии учеников П. Старцев дослужился до геодезиста только через 10 лет.

Когда потребности государства в специалистах усилились, в Сибири начали возникать специальные учебные заведения, типа навигацкой школы в Иркутске или горнозаводской школы-училища в Екатеринбурге, а позже в Барнауле. Инициатива чаще всего исходила от заинтересованных лиц, а такими являлись либо губернаторы, либо начальствующий состав – военный, морской, горный или землеустроительный.

Навигацкие школы работали в [Тобольске – геодезическая], Якутске, Охотске, Иркутске и Нерчинске. В. Беринг, по возвращении из первой экспедиции в Петербург в апреле 1730 г. подал императрице записку о разных преобразованиях в Камчатском и Охотском краях, в которой сообщал, что в Сибири необходимо *для морского пути обучать молодых казачьих детей всякому морскому обыкновению... И ежели б оное учинилось, то б и отсюда посылать не надобно, и на всякое судно довольно по 12 или 15 человек для науки*. Якутская навигацкая школа начала свою работу в 1740 г., а официально закрыта в 1792 г., работая с перерывами более 50 лет. Обучалось в ней, когда не было перерывов, от 25 до 40 учеников. В Охотске школа была открыта в 1740 г. С разными перерывами она продолжала работать и в середине XIX в. А. С. Сгибнев писал, что и в 1847 г. училище продолжало готовить штурманов. Наиболее плодотворно подготовка велась в Иркутске всю вторую половину XVIII в. Сведения о существовании тобольской или сибирской школы, минимальны. В частности, из «Исторической записки о иркутских геодезистах и навигацких учениках» мы узнаем, что 19 января 1755 года «сибирский губернатор Мятлев предписал вице-губернатору Вульффу (в Иркутске), что по представлению морского флота штурмана Татаринова, из находящихся в Тобольске при сибирской геодезической школе (выделено нами – О. К.), составленной из одной роты учени-

ков обученных арифметике и геометрии, к определению впредь в морскую службу выбраны 5 человек, которых по окончании наук по геодезии и навигации в Иркутскую навигацкую школу принял штурман Татаринов, отправленный в Иркутск учителем». То есть эти пять учеников предполагалось, что и было сделано, направить в Иркутскую навигацкую школу. Из записки неясно, в качестве кого. Возможно, это были помощники учителя, организовывавшие практику навигацких учеников. Или будущие кандидаты в штурманы, как наиболее способные и подготовленные Им полагалось содержание 2 копейки в день, тогда как ученикам – 1 копейка [7, с. 125]. Однако, несколько иное и более полное трактование сюжета о тобольских учениках находим у А. С. Сгибнева: «Между тем, Мятлев, пока устраивалась навигацкая школа в Иркутске, выбрал несколько человек воспитанников из вновь устроенной им тобольской геодезической школы и под личным своим наблюдением поручил находившемуся при нем штурману Татаринову обучать их навигацким наукам; в 1754 г. из числа этих учеников 5 человек окончили арифметику, геометрию, тригонометрию и навигацию до обсервации. Мятлев 19 января 1755 г. сообщил Вульффу, что он сделал распоряжение об отправлении этих учеников вместе с Татариновым в Иркутск, с тем чтобы ученики поступили в навигацкую школу. И как они уже способны к морской службе, то содержание им производить по 2 копейки на день и муки по два четверика, и круп по гарнцу в месяц; мундиры же против солдатских дач: кафтан, камзол, две шляпы с галуном, панталоны лосинные на 4 года и рубашек и чулок по паре в год. Такое большое содержание производить им, – писал Мятлев, – *для примера другим, дабы и те старались скорее дойти до высших наук*» (курсив наш – О. К.) [18, с. 335–358]. Последняя фраза В. А. Мятлева в «Исторической записке о иркутских геодезистах...» отсутствует. А она-то и дает объяснение присылке тобольских учеников в Иркутскую школу.

Необходимы дальнейшие исследования по истории тобольской геодезической школы. О том, что геодезическая школа в Тобольске существовала позднее, имеется информация в «Описании Тобольской губернии» 1789–1790 гг.: «С 1764 года губер-

натором сибирским Чичериным для детей благородных учреждена была геодезическая школа, в которой обучали только чистой математике...» [16, с. 301]. Хотя о более раннем её существовании пишет О. А. Горощенкова: «Существует версия, что в Иркутске до школы навигации была геодезическая школа, открытая в 1745, которая затем соединилась со школой навигации в 1754 г. Об этом писал Г. Миллер. Скорее всего речь идет о Сибирской школе геодезии в Тобольске, учеников которой соединили в 1755 г. с иркутской школой навигаторов» [3, с. 65].

Итак, основателями тобольской геодезической школы, по разным источникам, являются В. А. Мятлев – 1754 г., Д. И Чичерин – 1764 г. В 1789 г., видимо, школа эта была слита с народной. О том, что инициатива по ее открытию исходила от В. А. Мятлева – понятно. Он морской офицер, в 1733 г. руководил подготовкой Обской экспедиции (1734–1738) Д. Л. Овцына, в чине генерал-лейтенанта стал сибирским губернатором, сторонником продолжения поисков путей на Камчатку через Амур. Ему нужны были геодезисты, штурманы, чтобы исследовать судоходность и берега Амура. Он инициировал открытие навигацких школ в Иркутске и Нерчинске, чтобы не возить их из СПб. Имел опыт руководства Морской академией в 1730–1732 гг. в звании капитана I ранга. В Архангельске открыл местную морскую школу для обеспечения Второго отряда Камчатской экспедиции Д. Л. Овцына [8, с. 16]. Стаж и опыт руководства морскими учебными заведениями имел с 1730-х гг.

В 1754 г. через два месяца после открытия иркутской Ф. И. Соймонов открыл навигацкую школу в Нерчинске. В 1757 г. в школе этой было уже 59 учеников. Между тем, вопрос о плавании по Амуру был отложен по политическим соображениям до более удобного времени, и Сенат, по представлению сибирского губернатора Чичерина, предписал ему в 1765 г. школу эту соединить с иркутской. 19 октября 1765 г. начальник нерчинской школы Бритов прибыл в иркутскую навигацкую школу с 39 учениками, книгами и инструментами.

Иркутская навигацкая школа сыграла важную роль при подготовке не только штурманов, но и специалистов разного профиля, в том числе и землемеров. Особенно в

первой трети XIX в. Сибирский губернатор И. Б. Пестель 25 февраля 1813 г. утвердил проект иркутского гражданского губернатора Н. И. Трескина, на основании которого геодезисты и навигацкие ученики состояли в ведении землемера до 1827 г., получая содержание из суммы, ассигнуемой на содержание навигацкой школы, хотя школа эта давно уже утратила свое прямое назначение.

В 1827 г. губернский совет, имея в виду крайний недостаток в Иркутской губернии землемеров, счел необходимым, насколько возможно, поддержать навигацкую школу, а потому решил: предоставить гражданскому губернатору избрать, по добровольному согласию родственников, из свободного сословия и из казачьих детей 12 мальчиков от 10 до 14 лет для обучения их наукам, преимущественно геодезическим, в иркутских учебных заведениях, по ранее существовавшему порядку, производя жалованье старшим ученикам по 150, а младшим по 120 р. в год, а остальную сумму употреблять на учебные пособия. Более способных учеников занимать в свободное от ученья время в чертежной. Наблюдение же за учениками возложить на одного из окружных землемеров, и сверх того договориться с директором училищ Иркутской губернии о содействии с его стороны в строгом присмотре за воспитанием учеников. Завершила свою историю навигацкая школа в 1835 г., когда было высочайше утверждено мнение Государственного совета, заключающееся в том, чтобы взамен бывшей иркутской навигацкой школы прибавить в Константиновском межевом институте 9 мест воспитанников для Сибири. По получении в Иркутске этого указа ученики геодезии были распущены и прекращено финансирование школы [18, с. 354–355].

Иркутская школа готовила кадры для различных отраслей народного хозяйства. Об этом свидетельствует статистика. С 1754 по 1765 год из Иркутской навигацкой школы вышло: 1 – в японские переводчики; 16 – штурманами в Охотск; 15 – в горные чины; 5 – в подмастерья ластовых судов; 6 – в секретную экспедицию капитана Креницына; 1 – в медицинские чины; 36 – в канцелярию нерчинского горного начальства к разным должностям; 6 – геодезистами в Охотск и Анадырь; 23 – не понятные в карабинерный полк; 28 – как нерадивые в казаки; 5 – умер-

ло. Итого – 142 [7, с. 128].

Относительно «не понятных» Иркутский губернский совет постановил в 1827 г. в отношении геодезистов-учеников: «3) Геодезистов, оказавшихся *тупыми* (курсив наш – О. К.) и не способными к наукам, следовательно, и не могущих быть полезными для службы, исключать из звания геодезистов, дабы казна не могла напрасно тратить на них издержки, на каковой конец поставить губернскому землемеру в обязанность немедленно о таковых доносить гражданскому губернатору на дальнейшее его распоряжение» [18, с. 356]. А в 1765 г. их еще называли «не понятными».

Сведения о выпускниках отрывочны. В 1771 и 1772 гг. на употребление в штурманы в морской флот вышло по 20 чел; на казенные суда в Охотск – в звании штурманов – 3, подштурманов – 3, и учеников – 3, да на компанейские суда – 2, и по воследовавшей от Правительственного Сената апробации определены 7 геодезистов. Итого – 58. С 1784 г. по 1805 г. в разное время выбыли из школы: 8 – в канцелярские служители; 9 – в уездные землемеры; 3 – в землемеры лесной экспедиции; 1 – в СПб, практическим землемером в департамент водяных коммуникаций; 2 – в штурманы на Байкал; 5 – в штурманы в Охотск; 10 – в морскую секретную экспедицию для исправления штурманских должностей; 9 – в фортмейстеры и разные адмиралтейские должности. Итого – 48. В 1805 г. в ведение губернского землемера явилось: 4 – при уездных землемерах; 1 – в экспедиции Ледовитого моря; 2 – в чертежной; 10 – учащихся. Итого – 17 [7, с. 128–129].

Палитра должностей выпускников достаточно широка. Ученики иркутской школы проходили практику в разных местах Сибири, но под наставничеством специалистов. Например, якутский уездный землемер, титулярный советник Бармин в 1813 г. получил распоряжение иркутского губернского землемера А. И. Лосева об обучении геодезии ученика Каретникова. В предписании от 10 марта Лосев писал: «На основании Положения VI отделения поручено Вашему благородию как опытному землемеру под надзором своим чрез старшего геодезиста в вашей команде состоящего, обучить геодезии ученика Каретникова. 1-е, весьма нужным для землемера наукам и нужной практике соб-

ственным вашим старанием; 2-е, а для других учебных предметов посылать его в класс Якутского училища, наблюдая за успехами его в учении; и 3-е, доставлять в половине июня ведомость об успехах» [НАРС (Я). Ф. 343-И: Якутский статистический комитет. Оп. 7. Д. 41. Л. 4.].

Таким образом, на все обучение землермерному делу этого ученика А. И. Лосев отпускал около трех месяцев. (Не надо забывать, что Каретников был геодезии учеником, т. е. основы топографии были ему известны. Видимо, требовалось пройти практику. Аудиторное же обучение проходило в Якутском училище).

Некоторые из выпускников иркутского училища помимо землемерия «были определяемы к учительским должностям в подведомые гимназии училища» [23, с. 132, 161].

Практика привлечения специалистов для подготовки кадров на местах была довольно распространенной в России XVIII в. из-за нехватки профессиональных училищ. Например, в Колывано-Воскресенском горном ведомстве первое время подготовка специалистов велась индивидуально. По контракту каждый иностранный мастер обязывался подготовить несколько работников «российской нации» [9, с. 9].

В 1763 г. до открытия горного училища в Колывано-Воскресенские заводы присылали для подготовки в горные инженеры «молодых дворян, небогатых и доброго состояния, из шляхетных кадетских корпусов, довольно обученных немецкому, а паче латинскому языку, арифметике, геометрии и тригонометрии, из сухопутного – четырех, из морского – четырех, да ис прочих училищ четырех же человек..., где они могут не токмо присмотреться, но и научиться всему горному и плавильному производству. И по прошествии года произвести их в горные обер офицеры. А которые из них рачительны явятца и доброе понятие иметь будут, то произвести и меньше года. Из них шесть человек оставить здесь, при заводах, для действительной уже службы. А достальных, кои понятнее, взять в Санкт Петербург и с одним горным обер офицером послать на иждивении здешних заводов в Саксонию и в другие места, где производятся горные и плавильные дела, на два года для примечания там разности от здешних работ по раз-

лично качества в рудах..., так же и для науки в сей горной физике» [2, с. 69].

И через 20 лет эта практика повторялась. В наставлении начальника горной экспедиции Кабинета её императорского величества П. А. Соймонова начальнику Колывано-Воскресенских заводов Г. С. Качке предписывалось в 1785 г. «чтобы учащиеся могли дойти до совершенства, то тех, кои наиболее успехов и большую склонность и остроту показывать будут, пересылать в Санкт-Петербург в Горный корпус. Откуда по окончании курсов определено ездить им и, сверх того в чужие края, чрез что здешние заводы могут получить достойных и сведущих горных офицеров, не делая на обучение их больших издержек» [2, с. 88].

Выпускники инженерных специальностей могли работать по другим ведомствам. Так, характеризуя чиновника Томского губернского суда П. П. Сушина, автор Е. Н. Туманик пишет о том, что он имел образование горнозаводского училища ведомства Екатеринбургских горных казенных заводов с профессиональной квалификацией маркшейдера и топографа (окончил в 1815 г.). В 1832 г. определился в Омске в Военно-топографическую экспедицию. Числясь в штате Главного управления Западной Сибири, был отправлен «для рекогносцирования внешних округов Омской области». Годовое жалованье составляло 1500 р. – достаточно высокое. Однако, в марте 1833 г. экспедицию расформировали, и наш герой служит уже по судебной части [22, с. 272–273].

Это положение вписывалось в общую для того времени практику подготовки специалистов достаточно широкого профиля. Так, в инструкции «О преподавании в школах при уральских казенных заводах» В. Н. Татищев логично настаивал на обязательной дальнейшей специальной подготовке дворянских детей для службы военной и гражданской [21].

Практика была не только за рубежами отечества. Так, учащиеся екатеринбургского горного казенного училища практиковались в чертежных работах. Об этом свидетельствуют карты, копии с которых они снимали на протяжении второй половины XVIII в. Например, «Карта лежащей от г. Екатеринбурга дороги чрез разные города до Кяхты. Собранная с разных карт Пермского наместничества приказа общественного призрения

при екатеринбургском училище 1784 года февраля 13». [13, с. 68–69, №150.]. Так как карта «собрана» учениками, она не без недочетов мелких (например, Бердский острог написан как «Бергинский»), и грубых: дорога по Барабе идет южнее оз. Чаны [5, с. 223].

В Иркутске – городе близком к государственным границам, готовили специалистов-переводчиков с монгольского и китайского, а также японского языков, в разное время. При Иркутском Вознесенском монастыре в 1725 г. было открыто первое в России учебное заведение по изучению монгольского языка с миссионерскими целями. Просуществовала школа до 1737 г. Преподавание вели «природные монголы». Окончившие ее работали переводчиками. Первоначальную подготовку получил в ней ученый-ориенталист иркутянин Илларион Россохин, завершивший языковую практику с 1729 по 1737 г. в Пекине, в русской духовной миссии. Специалист в области монгольского, манчжурского, китайского языков, изучавший их в течение 12 лет, впоследствии с 1737 г. переводчик в Академии наук в СПб. [12, с. 337].

В 1753 г. в Иркутске открылась в связи с попытками установления дипотношений с Японией переведенная из СПб. школа японского языка. Преподаватели присланы были из СПб. Первым составителем русско-японского языка был ученик этой школы Андрей Татаринов. Словарь был переслан губернатором Н. Ф. Кличкой в СПб, в Академию наук для напечатания. Однако, в связи с политикой самоизоляции Японии востребованность переводчиков с японского была незначительной и школа была закрыта. Правда, в XIX в. в Иркутске в главном народном училище, гимназии, духовной семинарии продолжалось изучение монгольского, манчжурского и японского языков [10, с. 172–174].

При Иркутской гимназии некоторое время существовали навигацкая школа и японский класс. Навигацкая школа в 1812 г. была отделена от гимназии, а японский класс закрыт в 1816 г. [19, с. 105].

Учебные заведения XVIII в. до появления общеобразовательных школ носили профессиональный характер, однако они выполняли более широкую задачу: обеспечивали общество образованными людьми. Так, среди выпускников навигацких школ были учителя, медики, военные, геодезисты, перевод-

чики [11, с. 30–38].

В XVIII в. специальные учебные заведения создавались, исходя из конкретных потребностей, стоявших перед властями. Беринговские экспедиции, освоение северо-востока, попытки продолжить движение на восток по Амуру привели к созданию навигацких школ, которые, наряду с подготовкой морских служащих – штурманов, подштурманов и т. п., готовили специалистов для управления, горных дел, землемеров, военнослужащих и т. п. Горные учебные заведения в Екатеринбурге и Барнауле решали задачи по подготовке специалистов в области разработок горных пород и плавильного дела. Наряду с этим они тоже выполняли задачи по подготовке служащих для народного хозяйства. Школы иностранных языков необходимы были для развития контактов с приграничными Китаем и Японией.

По данным Б. Н. Миронова, с началом модернизации в XVIII в. началось распространение грамотности, но в первые 100 лет она глубоко проникла только в среду дворянства и духовенства – это всего 3% населения [14, с. 2–8].

В течение всего века домашнее образование с комплексом с другими формами – школами при монастырях, частными учебными заведениями, не утратило своего значения. Такой «способ передачи культурного наследия обычно ориентирует человека на традицию, а не на социальные изменения» [14, с. 2–8]. Но в сочетании с другими формами образования домашняя подготовка способствовала и стимулировала часть сибирского социума к решению сложных технических, управленческих и экономических задач. В связи с отсутствием в Сибири до 1785 г. единой системы государственного образования актуальным было наличие наставничества как обязательного условия службы по контракту у специалистов и направление учащихся за рубеж и в лучшие учебные заведения России для стажировки.

Библиографический список

1. Акишин М. О. Российский абсолютизм и управление Сибири XVIII века: структура и состав государственного аппарата. – М. ; Новосибирск: «Древлехранилище», 2003. – 408 с.
2. Алтайские горные офицеры. XVIII–XIX вв. Сборник документов. – Барнаул: Управл. архивн.

дела Алтайского края, 2006. – 496 с.

3. *Горощенова О. А.* Техническое образование в Иркутской губернии: история становления, развития, преемственности сети учебных заведений (серед. XVIII в. – 1917 г.): дисс. ... канд. ист. наук. – Иркутск 2005. – 259 с.

4. *Картографические материалы Урала, Сибири и Дальнего Востока: база данных* / под ред. О. Н. Катионова. Новосибирск: ФГБОУ ВПО НГПУ, 2012. [Электронный ресурс]. URL: http://www.nspu.ru/upload/federal_projectsy/kartog_materiali_Urala_Sibiri_Dal_Vostoka.rtf (дата обращения: 5.01.2013)

5. *Катионов О. Н.* Картографическое сопровождение государственной политики в Сибири в XVIII – начале XIX века // Роль государства в хозяйственном и социокультурном развитии Азиатской России XVII – начала XX века: сб. матер. регион. науч. конф. – Новосибирск: Ин-т истории СО РАН, 2007. – С. 217–226.

6. *Катионов О. Н.* Подготовка офицерских кадров среднего звена в Сибири XVIII в. (по материалам «Домовой летописи» капитана И. Г. Андреева) // Сибирики: региональное сообщество в историческом и образовательном пространстве: сб. науч. тр. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – С. 143–149.

7. *Катионов О. Н.* «Историческая записка о иркутских геодезистах и навигацких учениках». К вопросу о перспективах исследования // Человек – текст – эпоха: Сб. науч. ст. и материалов. Вып. 4.: Аналитическая практика и перспективы современного источниковедения / под ред. Е. Е. Дутчак, В. П. Зиновьева. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2011. – С. 122-138.

8. *Колотило Л. Г.* Военные моряки Байкала: проблемы исторической реконструкции деятельности военных моряков российского флота по физико-географическому изучению и освоению озера Байкал в XVIII–XX вв. / Отв. ред. В. Д. Доценко, науч. ред. Б. П. Полевой. – СПб.: Наука, 2004. – 560 с.

9. *Коттев А. В.* Элита алтайского горнозаводского общества // Алтайские горные офицеры. XVIII–XIX вв.: сб. докум. – Барнаул: Управл. архивн. дела Алт. края, 2006. – С. 4-26.

10. *Кузнецова М. В.* Об изучении восточных языков в Иркутске в XVIII в. // Восток в прошлом и настоящем. Тезисы докл. к регион. конф., 14–17 мая 1992 г. – Иркутск: Ирк. гос. ун-т, 1992. – С. 172-174.

11. *Кузнецова М. В.* Иркутская школа XVIII – первой половины XIX века и культурная жизнь Иркутска // Известия архитектурно-этнографического музея «Тальцы». Вып. 4. – Иркутск: «Тальцы», 2005. – С. 30-38.

12. *Кузнецова М. В.* Иркутская востоковедная традиция. Об изучении восточных языков в Ир-

кутске в XVIII – первой половине XIX вв. // Вестник междунар. центра азиат. исслед.: матер. междунар. конф. «Монголия в XX веке». – Иркутск: Изд. ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2011. – С. 336-340.

13. Материалы к сводному каталогу рукописных карт Сибири XVII–XIX вв. (итоги предварительного исследования) / под ред. О. Н. Катионова; сост. О. Н. Катионов, Т. В. Мжельская, А. А. Воронина, Е. Н. Коновалова, И. А. Дураков. – Новосибирск, 2007. – 96 с.

14. *Мионов Б. Н.* Ученость – вот чума, ученость – вот причина // Родина. – 2006. – № 6. – С. 2-8.

15. *Нечаев Н. В.* Горнозаводские школы Урала: (К истории профессионально-технического образования в России). – М.: ТРУДРЕЗЕРВИЗДАТ, 1956. – 205 с.

16. Описание Тобольского наместничества / сост. А. Д. Колесников. – Новосибирск: Наука, 1982. – 321 с.

17. *Постников А. В.* Картографирование Сибири в XVII – начале XVIII века. Роль Семена Ульяновича Ремезова и его рукописных атласов // Чертежная книга Сибири, составленная тобольским сыном боярским Семеном Ремезовым в 1701 году. Т. II. Исследования. Перевод. Комментарии. Указатели. – Тобольск, Верона, М.: Общественный фонд «Возрождение Тобольска», 2007. – С. 13-25.

18. *Сгибнев А. С.* Навигацкие школы в Сибири // Колотило Л. Г. Военные моряки Байкала: проблемы исторической реконструкции деятельности военных моряков российского флота по физико-географическому изучению и освоению озера Байкал в XVIII–XX вв. / Отв. ред. В. Д. Доценко, науч. ред. Б. П. Полевой. – СПб.: Наука, 2004. – Прил. № II. С. 335-358.

19. *Семенова Л. А.* Правительственные реформы в области школьного образования в Восточной Сибири в конце XVIII – первой половине XIX века // Административно-государственное и правовое развитие Сибири XVII–XXI вв. – Иркутск: Ирк. гос. ун-т, 2003. – 99-116.

20. *Соловьев С. М.* Сочинения. В 18-ти кн. Кн. XIII. История России с древнейших времен. – М.: Мысль, 1994. – Т. 25-26. – 621 с.

21. *Татищев В. Н.* Инструкция «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» // Исторический архив / Под ред. Б. Д. Грекова. – М.; Л., 1950. – Т. 5. – С. 167–178.

22. *Туманик Е. Н.* Кадровый состав Томского губернского суда в середине 1830-х гг. // От Средневековья к Новому времени: этносоциальные процессы в Сибири XVII – начала XX вв.: сб. науч. тр. – Новосибирск: Изд. «Сова», 2005. – С. 272-273.

23. *Щеглов И. В.* Хронологический перечень важнейших данных из истории Сибири: 1032–1882 гг. – Сургут: «Северный дом», 1993. – 463 с.

Санников Александр Павлович

Кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России «Иркутского государственного университета, aps.72@mail.ru, Иркутск

ДУХОВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИРКУТСКОЙ ЕПАРХИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII ВЕКА

Аннотация. Автор анализирует организацию духовного образования в Иркутской епархии в первой половине XVIII в. В статье рассмотрены вопросы создания и деятельности школы при Иркутском Вознесенском монастыре, домашнее образование и соотношение школьного и домашнего образования. Автор убедительно доказывает, что уровень грамотности в семьях духовенства был достаточно высоким и достигал 80% от общего числа детей «годных к обучению».

Ключевые слова: Иркутская епархия, приходское духовенство, духовное образование, школа, Иркутский Вознесенский монастырь.

Sannikov Aleksandr Pavlovich

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of History of Russia, the Irkutsk State University, aps.72@mail.ru, Irkutsk

ECCLESIASTICAL EDUCATION IN THE EPARCHY OF IRKUTSK IN THE FIRST HALF OF THE XVIIIth c.

Abstract. The author analyses organization of the clerical education in the Irkutsk eparchy in the first half of the XVIIIth c. The article concerns the issues of formation and functioning of the school attached to the Irkutsk Convent of Ascension. Moreover it reveals the correlation of school and home education. The author proves convincingly that the literacy level in clergy families was rather high and reached 80% of overall number of children «acceptable for education».

Keywords: the eparchy of Irkutsk, parish clergy, ecclesiastical education, the Irkutsk Convent of Ascension.

В конце XVII – начале XVIII вв. в Восточной Сибири развернулось церковное и монастырское строительство. В 1727 г. была учреждена самостоятельная Иркутская епархия. Однако лиц «годных к церковному служению» оказалось недостаточно. Из европейской России в Сибирь духовенство ехало крайне неохотно, а приехавшие оседали главным образом в приходах Западной Сибири. По мнению сибирских архиереев, заполнить вакантные церковные должности должны были дети духовенства, которых готовили для церковного служения, сочетая методы домашнего и школьного обучения.

Родители, обучавшие детей дома, направляли иркутскому епископу подписку, в которой брали на себя обязательства научить детей всему, что знали и умели сами. Например, в расписке дьячка Стефана Завьялова, отправленной в Иркутск 21 декабря 1738 г., говорилось: «Имеющихся у меня двух де-

тей: Алексея – пяти лет и Ивана – годовалого обучать грамоте буду неленостно и как к науке наискорее привести могу, а ежели... прилежного радения не исправлю и учиню в том послабу... то повинен я за свою неисправность и необучение истязания и штрафа» [1, л. 219 об.].

Архиереями был установлен контроль за домашним образованием детей духовенства. За каждого необученного ребенка родители выплачивали штраф в размере 5 руб. Более серьезным наказанием для необразованного причетника мог быть запрет на церковное служение или его исключение из духовного сословия, с определением в податные или в рекруты.

Домашнее образование в рассматриваемый период преобладало в отдаленных духовных правлениях, таких как Киренское, Балаганское. В этих местах наиболее остро ощущался недостаток духовенства и для свя-

щенника лишиться своего сына в качестве причетника значило остаться без помощника во время богослужений. К тому же доставлять детей из этих приходов в Иркутск было трудно. В Иркутске же и в Иркутском духовном правлении школьное образование играло значительную роль.

Идея создания образовательного учреждения в Иркутске принадлежала направленному в Китай посланнику Л. В. Измайлову, заметившему, что «близко пограничные города государя нашего, а духовенство де не заведет детям школы мунгальского языка... И того времени не плохо робят собравши завести мунгальского языка школу» [3, с. 27].

Эту идею подхватил архимандрит Антоний Платковский. Четкого плана и представлений о направлении деятельности школы не было. Примером служила архиерейская школа, открытая в Тобольске в 1703 г. В 1724 г. архимандрит Антоний возвратился в Иркутск из поездки в Китай и активно принялся за дело. Он обратился с прошением в Синод, в котором предлагал открыть школу при Иркутском Вознесенском монастыре для обучения детей духовенства, в том числе «мунгальскому» и китайскому языкам для подготовки священников и проповедников для Пекинской духовной миссии. Разрешение поступило в этом же 1724 г. В нем говорилось: «... учреждается в Вознесенском иркутском монастыре школа для обучения церковнических детей и монастырских сирот мунгальскому и китайскому языкам...» [6, №1381] Открытие школы состоялось в 1725 г.

Используя школу как повод, архимандрит Антоний добился приписки к Вознесенскому монастырю Посольского Преображенского монастыря и Братской Спасской пустыни. На создание школы архимандритом списывались огромные средства. Например, из сумм Вознесенского монастыря Антоний израсходовал 7000 руб., Посольского монастыря – 3000 руб. [4, лл. 59, 72]

Таким образом, благородная идея создания образовательного учреждения на деле явилась лишь предлогом для удовлетворения личных амбиций и финансовых интересов настоятеля Вознесенского монастыря.

С учреждением самостоятельной Иркутской епархии заботу о школе взял на себя епископ Иннокентий Кульчицкий. От его

внимания не ускользало ничего: ни содержание учеников, ни образовательные программы, ни подбор учителей. Нередко он жертвовал личные средства на ее потребности. Наивысшего подъема школа достигла при епископе Иннокентии Неруновиче. Епископ называл ее семинарией и считал любимым своим детищем.

Школа размещалась в двух избах недалеко от Вознесенского монастыря. В первой, именуемой «горницей», размещались классы, а во второй, «черной избе», помещались школьники.

Основным документом, регулирующим ее деятельность, стал «Духовный регламент». Он предусматривал единообразие, беспрекословную дисциплину, поддерживающуюся розгами и наказаниями, постоянную муштру и замкнутость школы. В нем, в частности, говорилось: «Каждому указать кровать, место сидения на занятиях... Назначить надсмотрщика для соблюдения благочиния. Оный имеет власть наказывать розгою... Подавать все сигналы колоколом, подобно солдатам. До трех лет поступления в семинарию никого никуда не отпускать. А с третьего года отпускать на 7 дней не больше двух раз в году. Родственникам давать встречу в присутствии инспектора» [5, №3718].

Сбор учащихся проводился ежегодно по распоряжению епископа. Для обучения направлялись дети в возрасте от 7 до 15 лет. За отправку детей отвечал заказчик, стоявший во главе духовного правления. Ему также поручалось составление и проверка списка детей духовенства, «годных к обучению».

В среде приходского духовенства школьное образование не встретило одобрения и поддержки. Отрыв детей от семьи, замкнутое и почти казарменное положение учеников, экономические трудности, постоянно преследовавшие школу, приводили к тому, что многие родители предпочитали обойти обременительную «школьную повинность». Для этого использовались различные способы.

Особо «отличился» в этом священник Илгинской Богоявленской церкви Лука Афанасьев. В 1734 г. он получил предписание об отправке детей в школу. Не желая расставаться со своими чадами, догадливый священник успел записать их в «казачью службу» в состав конной полиции. Узнав об этом, иркутский епископ Иннокентий Неру-

нович направил в 1735 г. в провинциальную канцелярию требование, чтобы впредь без решения епархиальных властей детей духовенства в гражданскую службу не брали. Провинциальная канцелярия отстранила от службы детей илгинского священника. Однако Лука Афанасьев в 1738 г. сумел устроить их на причетнические должности при своей церкви. Но епископ оказался неумолим, и Луке пришлось отправить всех троих детей в школу.

Другой священник – Иван Никифоров, также попытался «спасти» своего сына от школы, записав в церковный штат пономарем. Но так же, как и Афанасьеву, ему пришлось отдать сына в школу по требованию епископа. Известны случаи, когда церковнослужители, не желая отдавать своих детей на обучение, покидали духовную службу и переходили в податные сословия. Например, в 1728 г. пономарь Уваровский заявил: «Ныне в пономарях быть не желаю, а желаю чтобы сына моего Никифора от школы уволить... и я отбывая от того поверстался в посад»[4, лл. 175-176].

Столкнувшись с трудностями по комплектованию школы, епископ Иннокентий Кульчицкий в 1727 г. для сбора учащихся выпросил 6 солдат, с помощью которых и удалось провести набор. Кроме того, епископ ввел штраф в размере 15 руб. за неотправку детей духовенства в школу. Епископ Иннокентий Нерунович пригрозил «необразованным отнять всякую надежду на чин священнический неотменно, а окончившим школу предоставлять лучшие места в епархии».

Первоначально школа подразделялась на «русскую» и «мунгальскую». В «русской» учили азбуку, часослов, псалтырь и заповеди, а чуть позднее было введено церковное пение; в «мунгальской» – «мунгальскую» азбуку, разговорный бурятский язык и читали монгольские и китайские рукописные книги.

Срок обучения точно определен не был. Окончившим школу считался ученик, прослушавший полный курс и успешно сдавший экзамены. За неуспеваемость следовало отчисление. Например, в марте 1730 г. епископ уволил ученика Матвея Шастина, который за 5 лет пребывания в школе не научился даже писать собственное имя.

Число учеников в разные годы менялось. В 1727 г. в ней обучалось 13 (8 – в «русской»

и 5 – в «мунгальской»), в 1728 г. – 28 человек, в 1732 г. – 24, в 1734 г. – 60. Не все ученики выдерживали учебную нагрузку и внутренний распорядок, о чем свидетельствуют побеги из школы. В 1734 г. из нее бежало 12 учеников, в 1735 г. – 6, а в 1736 г. состоялся еще один массовый побег.

Серьезной проблемой стал подбор педагогов. За 20 лет существования школы в ней сменилось 12 учителей. В 1727 г. учителем школы некоторое время был ученик Иван Мостинин, «понеже лучше не было сначала». Иннокентий Кульчицкий неоднократно обращался к духовенству Иркутска с просьбой определить кого-либо из своей среды в учителя. Однако желающих не находилось из-за низкой оплаты. Приходилось довольствоваться случайными людьми или представителями ссыльного духовенства. Так, Иннокентий Нерунович определил к школе сосланного Феофаном Прокоповичем «разстригу» Павла Малиновского, который сумел организовать преподавание латинского языка. Впоследствии Малиновский был вызван в Москву, оправдан и стал митрополитом Московским Платоном.

Иркутские епископы поддерживали школу, сами проводили занятия. Однако невозможность найти замену ушедшему учителю стала серьезным препятствием. Например, после увольнения из школы ламы Лапсана, преподававшего с 1727 по 1737 гг., и оказавшегося замешанным в восстании бурят в Забайкалье, «мунгальская» школа прекратила свое существование. В 1746 г. школу покинул последний учитель – Гавриил Ленский, после чего она была закрыта.

Самой главной проблемой для школы, оставшейся так и не решенной, была финансовая. Первоначально архимандрит Антоний Платковский переложил финансирование школы на монастыри. Иркутский Вознесенский монастырь должен был содержать учителей и предоставить помещение, а остальные – обеспечить 25 учеников.

Однако монастыри не спешили с отправкой содержания. Селенгинский Троицкий монастырь выплаты за 1729 г. отправил только в конце 1730 г., а Киренский Троицкий вообще не платил с 1728 по 1731 гг., ссылаясь на то, что в состав Иркутской епархии не входит. Недостаток средств покрывался за счет доходов Иркутского Вознесенского мо-

настыря, обеспечившего содержание 7 учеников, ежемесячно выделяя на каждого по 10 алтын, ржаной муки по 2 пуда, круп по 5 фунтов и соли по 2 фунта [2, с. 28]. Таким образом школа поддерживалась до 1746 г.

Увеличение числа учеников в 30-40-е гг. XVIII в. потребовало дополнительных источников финансирования. Поэтому епископ Иннокентий Нерунович ввел денежный сбор на школу: со священника взималось 50 коп. в год, с дьякона – 30, с дьячка и пономаря – по 10 коп. Сбор производился даже с бездетных церковнослужителей. На содержание школы в 1739 г. поступило из 5 духовных правлений (Иркутского, Нерчинского, Селенгинского, Киренского и Илгинского) 50 руб. 90 коп. [4, л. 321] Для приходского духовенства содержание школы обернулось дополнительным налогом, поэтому оно не проявило заинтересованности в ее сохранении. Забота о школе стала исключительно делом епископа. В 1746 г., после отъезда из Иркутска епископа Иннокентия Неруновича школьники были распущены и больше не собирались.

Школа при Иркутском Вознесенском монастыре действовала всего 21 год. Несмотря на короткий период своего существования, она оказала серьезное влияние на формирование приходского духовенства. Более 40

ее выпускников заняли места при иркутских приходских церквях, часть перешла на службу в духовную консисторию, а некоторые – на гражданскую службу. Прослушавшие курс в «мунгальской» школе трудились в качестве миссионеров, переводчиков или были направлены для духовного служения в Китай. Школу при Вознесенском монастыре окончил ученый-ориенталист Илларион Россохин, работавший в Академии наук и написавший более 30 работ.

Необходимо признать, что не везде сыновья членов клира учились в школе. В ней обучались главным образом дети духовенства Иркутска, Прибайкалья и Забайкалья. В северной части региона преобладало домашнее образование.

В 30-40-е гг. XVIII в. епископу Иннокентию Неруновичу удалось добиться увеличения в регионе доли школьного образования среди детей духовенства до 60-65%. Однако после закрытия школы и до учреждения в Иркутске семинарии (1747-1779 гг.) домашнее образование вновь стало преобладать.

Сведений о числе грамотных детей духовенства за первую половину XVIII в. сохранилось мало. Более полные данные имеются только за 1738 г. по трем духовным правлениям.

Таблица 1

Соотношение домашнего и школьного образования в Байкальском регионе в 1732 г. [4, л. 219]

Духовное правление	Обучалось в школе		Обучалось дома	
	чел.	%	чел.	%
г. Иркутск	5	45	6	55
Иркутское	12	100	0	0
Илимское	0	0	16	100
Нерчинское	5	56	4	44
Селенгинское	2	33	4	67

Таблица 2

Число детей приходского духовенства Байкальского региона обучавшихся в 1738 г. [2, с. 218]

Духовное правление	Детей приходского духовенства в возрасте							
	от 1 до 7 лет		от 7 до 12 лет		от 12 до 15 лет		от 15 до 20 лет	
	всего	обучается	всего	обучается	всего	обучается	всего	обучается
Балаганское (Илгинское)	18	3	12	9	5	3	11	6
Киренское	9	2	2	2	4	4	1	1
Селенгинское	36	7	18	15	-	-	6	2

Анализируя эти неполные данные, необходимо учитывать следующее: а) в первой категории, детей от 1 до 7 лет, многие не могли учиться из-за малолетия; б) существовала категория «увечных» детей, которые не могли учиться по состоянию здоровья, но отдельно не выделялись; в) в Иркутске и Иркутском духовном правлении грамотных было, несомненно, больше. Поэтому, можно предположить, что уровень грамотности среди детей духовенства в Восточной Сибири составлял не менее 80%, что являлось высоким показателем.

Библиографический список

1. Государственный архив Иркутской области (ГАИО). Ф. 50 (Иркутская духовная консистория). Оп. 1. Д. 1(2). Л. 219об.
2. Дулов А. В., Санников А. П. Православная церковь в Восточной Сибири в XVII – начале XX веков. – Т. 1. – Иркутск: СибПолиграфСервис, 2006. – 294 с.
3. Кузнецова М. В. Школа при Вознесенском монастыре // Из истории Иркутской епархии. Сборник научных статей. – Иркутск: Центр по сохранению историко-культурного наследия комитета по культуре Иркутской областной администрации, 1998. – С. 27-34.
4. Национальный архив Республики Татарстан (НАРТ). Ф. 10 (Казанская духовная академия). Оп. 2. Д. 899. Лл. 59, 72, 175, 176, 219, 321.
5. Полное собрание законов Российской империи (ПСЗ-1). – Т. VI. – СПб, 1830. – №3718.
6. Полное собрание постановлений и распоряжений по ведомству православного вероисповедания Российской империи. – Т. 4. – СПб., 1876. – 376 с.

Шиловский Михаил Викторович*Доктор исторических наук, профессор кафедры истории России Новосибирского национального исследовательского государственного университета, istorik.novosib@gmail.com, Новосибирск***ВКЛАД Г. Н. ПОТАНИНА В РАЗВИТИЕ
ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ В СИБИРИ**

Аннотация. В статье анализируются педагогические взгляды выдающегося ученого, идеолога сибирского областничества Григория Николаевича Потанина, его вклад в развитие образования в Азиатской России и разработку теоретических основ школьного курса родноведения (краеведение).

Ключевые слова: Сибирский кадетский корпус, преподаватели, университет, родноведение.

Shilovskiy Mihail Viktorovich*Doctor of History, Professor of History of Russia Department, Novosibirsk National Research State University,, istorik.novosib@gmail.com, Novosibirsk***G. N. POTANIN'S CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT
OF EDUCATION AND PEDAGOGICS IN SIBERIA**

Abstract. The article analyzes pedagogical views of an outstanding scholar, ideologist of Siberian regionalism («oblastnichestvo») Grigoriy Nikolaevich Potanin, his contribution to the development of education system in Asiatic Russia and creation of theoretical basis for the course in native studies designed for secondary schools.

Keywords: Siberian Cadet Corps, teachers, university, native studies.

Выдающийся ученый, и общественно-политический деятель Григорий Николаевич Потанин (1835–1920) не был профессиональным педагогом. Лишь два месяца весной 1865 г. в Томске он «читал лекции в обеих гимназиях по естественным наукам» [2, с. 77]. Тем не менее, внес существенный вклад в развитие образования в Азиатской России дореволюционного периода. При деятельном участии Г. Н. Потанина в 1888 г. открывается первое в Сибири высшее учебное заведение – Томский университет, а в 1910 г. – Сибирские высшие женские курсы, активизирует свою деятельность Томское общество попечения начального образования. Многогранный вклад моего героя в образовательную сферу региона можно условно разделить на ряд направлений.

Прежде всего, Григорий Николаевич оставил воспоминания, посвященные учебе в Сибирском кадетском корпусе (Омск) в 1846–1852 гг. «Напишу свои воспоминания о Сибирском кадетском корпусе, подробно напишу, – сообщал он другу и сподвижни-

ку Н. М. Ядринцеву 25 июля 1877 г. – Это материалы для истории этого учебного заведения. Такие истории нужно составить и о других заведениях Сибири: будет хороший материал для истории образования Сибири» [2, с. 107]. В них содержатся ценные сведения об организации учебного процесса, внутренней жизни учебного заведения, даются лапидарные, но глубокие, характеристики товарищей по учебе и педагогов. При реорганизации в 1848 г. войскового училища в кадетский корпус в нем собрали группу талантливых педагогов, высокообразованных людей, таких как инспектор классов, преподаватель математики И. В. Ждан-Пушкин, литератор и востоковед Н. Ф. Костылецкий, законоучитель А. И. Сулоцкий, историк И. В. Гонсевский, учитель рисования В. И. Померанцев и др. Они произвели неизгладимое впечатление на воспитанников. «У Гонсевского и отца Сулоцкого, – отмечал Потанин, – мы учились думать, у Костылецкого – жить» [6, с. 256-257].

Используя материалы очерка-воспоми-

наний моего героя 1859 г., Л. И. Смокотина дает негативную оценку преподавательскому составу кадетского корпуса и организации учебного процесса в нем. Она резюмирует: «Г. Н. Потанин, раскрывая недостатки старой школы, критиковал догматизм и схоластику в преподавании, а также подавление личности ребенка» [13, с. 97]. Но так ли это? На мой взгляд Григорий Николаевич добросовестно рассказал о типичных проблемах организации учебного процесса, которые актуальны и в настоящее время. «В классе все шло чрезвычайно дурно, – вспоминает он: – один учитель не мог справиться со своими учениками, убегавшими от него на чердак..., учитель сидел один в классе» [Там же. С. 96].

Не учитывается фактор критической направленности публикации в либеральном «Русском слове». В более поздний период мой герой, с учетом жизненного опыта, существенно откорректировал свои оценочные суждения, например, в отношении педагогического мастерства своих педагогов. Проиллюстрирую свой вывод на примере Н. Ф. Костылецкого. В 1859 г. его преподавательский стиль характеризовался бывшим учеником как шарлатанство: «Он приходил в класс, приносил с собой кипу книг для выдержек, зачитывался до звонка и уходил не сказавши ни слова» [8, с. 25]. А вот как в отношении Костылецкого Потанин высказывался в своих мемуарах 1913–1914 гг.: «Костылецкий познакомил нас с Пушкиным, Лермонтовым и Гоголем. На Пушкина он смотрел как на национального гения; он казался ему необыкновенно одаренным человеком... Костылецкий познакомил нас с взглядами Белинского на русскую литературу; он весь свой курс о русской литературе составлял по критическим статьям Белинского. Кажется, и я не ошибусь, если скажу, что такие деликатные предметы, как история литературы и всеобщая история, преподавались нам конспиративно. Костылецкий построил курс на Белинском, но имени Белинского ни разу перед учениками не произнес. Об этом я узнал только впоследствии, спустя восемь или девять лет, будучи вольнослушателем петербургского университета, когда пришлось прочесть полное собрание сочинений Белинского, тогда только что вышедшее» [9, с. 48–49].

В «Воспоминаниях» раскрывается методы патриотического воспитания будущих

офицеров и способы их интеллектуального развития: «Военный дух старались поднять у нас и внешней обстановкой дортуаров: стены их представляли галерею героев Отечественной войны [1812 г. – М. III]. В одной из камер эскадрона была повешена картина, изображавшая гибель Ермака в волнах Иртыша. В дортуарах эскадронных кадет, как и у ротных, была библиотека для внеклассного чтения. Книги выдавались эскадронным и ротным командирами. Эти библиотеки тоже были составлены с тенденцией: тут была история Отечественной войны, соч. [инения] Данилевского. Впрочем, тут были и книги более общего интереса, исторические мемуары вроде «Записок Манштейна», «История государства Российского» Карамзина и, кроме того, путешествие Дюмон-Дюрвиля, обработанное для юношества, записки моряка Броневского, описывающие плавание в Ионийском архипелаге. Последние две книги сделались моим любимым чтением» [Там же. С. 40–41].

В корпусе Г. Н. Потанин получил неплохое классическое образование, отличную начальную подготовку в области естественных наук, позволившую ему спустя семь лет учиться в университете. В то же время его мировоззрение базировалось на идеологии «официальной народности». Формулируя ее, министр народного просвещения Российской империи, граф С. С. Уваров подчеркивал в 1843 г.: «Самодержавие составляет главное условие политического существования России. Русский колосс упирается на нем, как на краеугольном камне своего величия... Спасительное убеждение, если Россия живет и охраняется духом самодержавия сильного, человеколюбивого, просвещенного – должно проникать в народное воспитание и с ним развиваться» [7, с. 106]. Как признавался мой герой: «Преподаватель истории в кадетском корпусе внушал нам глубокое уважение к Петру I, но вместе с другими своими товарищами, я никого так не любил из русских государей, как Николая». В другом месте «Воспоминаний» он замечает: «Я благоволил перед императором Николаем I, в котором видел второго Петра I и поборника прогресса и европейских идей о политической свободе» [Там же. С. 69, 82].

Как видим, знакомство с отечественной историей в корпусе способствовало приви-

тию верноподданнических идей. В этом нет ничего удивительного, поскольку официальная пропаганда по всей стране внушала народу идею повиновения мудрому, всевидящему и всезнающему монарху. Через увлечение и обожание Николаем I прошли в свое время многие. Н. В. Шелгунов, например, следующим образом описывал впечатление, которое произвела смерть императора: «Женщины плакали. Для женщин, да и не для них одних, Николай был легендарным героем, коронованным рыцарем, истинным представителем недостижимого царственного величия, цельным, последовательным человеком, характером и властелином, поднявшим царское достоинство и обаяние власти до высоты, дальше которой начинается уже только божественное величие» [14, с. 67].

Отбывая ссылку в г. Никольске Вологодской губернии, Григорий Николаевич начал разработку научно-педагогического проекта под названием «концентрическое родиноведение» (краеведение). В письме к А. С. Гацискому (март 1874 г.) он сформулировал основные подходы к его реализации на примере Никольска: «Мой учебник будет описывать окрестности города Никольска, ручей, текущий за кладбищем, озерко ниже этого ручья, бор вверх по Югу, окрестности Осиновой деревни, поля пахотные, деревню Аксентьевку, течение речки Мелентьевки, пристань, на которой строятся барки, винокурный завод, наконец, самый город Никольск. Затем следует география целого уезда. Учебник этот содержит описание органического мира уезда и местной общественной жизни. В нем будут даны местные образцы для всех терминов географических, как, например, мыс, водопад, дремучий лес, бор, болото, озеро, остров, рукав, верхнее, среднее и нижнее течение, суша, вода, коса, мель, пристань, русло, обнажение, коренная почва, нанос, низменность и проч. Я собираю материал и в лесу, и в канцеляриях для этого учебника. Я встретил, разумеется, большие затруднения. Чтобы написать подобный учебник, нужно или исследовать хотя и небольшой участок земли, но всесторонне, что немислимо для одного человека, так как нужно быть самому всезнающим Гумбольдтом, или нужно иметь под рукой богатейшую местную географическую литературу. Ее нет. Нужно издавать ее. Нужно

самых сельских учителей и вообще местных обывателей призвать к деятельности, соединить их и устроить взаимный обмен мыслями и коллекциями» [3, с. 94].

В связи с разработкой проекта он вышел на обоснование особой роли сельской интеллигенции не только в изучении своей «малой родины», но и в развитии школьного образования. «Сельская школа в состоянии соединить вокруг себя все роды местной интеллигенции, – замечает Потанин, – т. е. должны бы соединить, если бы ее значение все понимали. Все вопросы практические свое решение у нас в России могут найти только в сельской школе (вопрос женский, вопрос о земледельческой ассоциации, вопрос о штрафной колонизации и проч.). И ничто так сильно не будет способствовать к возникновению провинциализма, как развитие дела сельской школы» [Там же. С. 97].

Проект «родиноведения» Григорий Николаевич продолжил разрабатывать после амнистии в 1874 г. в Петербурге. Основопологающие принципы он формулирует в письме к тому же А. С. Гацискому. «Задача воспитания заключается в том, – сообщается в нем, – чтобы научить разумно пользоваться ощущениями наших чувств, дабы их правильно обобщать и делать из них не ложные выводы. Учат ребенка сначала делать сравнения, находить сходство и разницу в предметах, потом квалифицировать предметы, потом находить связь между причиной и следствием. Для этого перед нами раскрывают мир животный и растительный, но ребенок является к учителю уже с запасом впечатлений от природы. Следовательно, вместо того, чтобы предъявлять ему массу нового материала, лучше воспользоваться тем богатым материалом, который накоплен уже эмпирической наблюдательностью детского ума... Один из самых прочных законов, выработанный новейшей педагогией, заключается в том, чтобы вести ребенка от известного к неизвестному и от окружающего к отдаленному. Тогда школа будет осмысленным продолжением жизни ребенка в природе».

Далее мой герой анализирует два лучших, по его мнению учебника: азбуку «Родное слово» К. Д. Ушинского и книгу для первоначального чтения Н. А. Корфа. «Дайте в руки деревенского мальчика «Родное слово», – замечает он, – и он будет там то и дело запи-

наться о слова, которые ему незнакомы: нарцисс, тюльпан и проч. Еще больше грешит «Наш друг». Это происходит оттого, что это первые книги в этом роде. Им не было предшественников, и потому авторы старались разом удовлетворить как городского ребенка, так и деревенского, как ребенка из северной лесной полосы, так и ребенка из южных степей. Между тем книга для первоначального чтения должна быть составлена из предметов, окружающих ребенка. Поэтому Юг России должен иметь свою книгу, Север – свою».

По его мнению, «каждый сельский учитель должен иметь в руках: 1) местную азбуку, 2) местную хрестоматию и 3) местное родиноведение. Последнее заменит руководство по естествознанию. Оно состоит в описании мира природы концентрическими кругами. Первый круг: окрестности школы; физическая география их и жизнь в них человека. Второй круг: область в физическом и социальном отношении. Третий круг – Россия». «Первый круг знакомит с окружающей природой, с силами последней, которые в данной местности проявляются, с последствиями действия этих сил. Тут будет описано, каким изменениям подвергается местная почва от действия воды, какие на ней совершаются механические перемещения вещества, как образуются новые формации, как эти изменения отражаются на местной органической жизни, где она вследствие этого исчезает, где расцветает, какие изменения вносит человек. Все это должно быть представлено во взаимной связи, чтобы перед учащимся возникла ясная картина жизни, которая совершается кругом, был ясен путь, по которому идет природа. Точно так же должна быть изложена социальная жизнь» [Там же. С. 139–142].

Проект Потанина получил поддержку со стороны известного российского педагога, редактора-издателя журнала «Семья и школа» Ю. И. Семашко. Он обещал издать пособие по родиноведению, и в марте 1875 г. Григорий Николаевич сообщил своему корреспонденту о предстоящем выходе в свет книги в апреле [Там же. С. 153]. Но по каким-то неизвестным для меня причинам работа так и не была опубликована.

Тем не менее, мой герой продолжил разработку основных положений концепции народоведения. В письме от 15 апреля 1875

г. он обращает внимание корреспондента: «Родиноведение должно состоять из нескольких курсов: первый – окрестности деревни, демонстрация физико-географической номенклатуры по окрестностям. Для этого курса можно только написать пробный курс для одной какой-нибудь деревни, который бы служил отдаленным, наводящим для остальных учителей. Каждый учитель для своей школы должен составить этот курс сам. В этом курсе должно проявиться наиболее всего творчество сельского учителя». Кроме того, «родиноведение должно представить ряд предъявлений к будущему, программу желаний, чтобы хотелось видеть в крае устроенными и заеденными дезидератам местного патриотизма» [Там же. С. 156, 157]. Другими словами, названный курс должен был содержать перечисление основных реформ, необходимых для поступательного развития территории в будущем. По мнению моего героя родиноведение как учебная дисциплина должна была строиться на следующих дидактических принципах: наглядность; сознательность и активность; системность в обучении [13, с. 97].

Применительно к Сибири лидер сибирского областничества главную задачу в образовательной сфере видел в том, чтобы «сделать программу обучения в народной школе интересной для учащихся и полезной для жизни» [10]. Непременными атрибутами провинциальной жизни, по его мнению, должны стать повременные издания, театр и университет. Газета, объединяя интеллектуальные силы области, «стремится быть органом интеллигенции края, а не печатною справкою для торговых контор; она представляет собой общественное явление, она есть умственная работа края» [11, с. 317]. «Театр, как и университет, должен стать областным учреждением, а не колонией столицы в провинции, как теперь. Он должен быть наполнен актерами, уроженцами края, он должен давать в изобилии пьесы, рисующие местную жизнь, написанными местными авторами. Антрепренер должен быть местным патриотом» [4, с. 21].

И особые требования предъявлялись им к университету, который должен органически срастись с Сибирью. «Пусть даже наука в первом сибирском университете будет ниже достоинством, – утверждал Григорий Ни-

колаевич в июле 1875 г., – лишь бы университет был одушевлен любовью к краю. Для этого, конечно, кафедры его должны быть по преимуществу розданы тем сибирячкам-ученым, которые, преодолевая трудности и препятствия, выбрались из Сибири, движимые внутренней любовью к краю» [12, с. 201]. Касаясь проблемы уровня подготовки местной молодежи к поступлению в вуз, мой герой в письме к Н. И. Наумову от 2 августа 1859 г. вопрошал: «Кто же бывает хорошо подготовлен для поступления в университет, – только немногие исключения, по преимуществу дети университетских профессоров, остальные же как подготовлены? Что они знают? – списки собственных исторических и географических имен. Мне кажется, важнейшие из других условий – это быть приговоренным нравственно, т. е. иметь убеждение, что ищешь и желаешь науки только для того, чтобы служить науке и человечеству, а не делать из нее впоследствии только ремесла для своего пропитания. А кто имеет непреодолимое врожденное влечение к науке, какое же тому нужно еще приготовление» [2, с. 36–37].

Последним прижизненным образовательным проектом Г. Н. Потанина стала идея, выдвинутая уже после свержения самодержавия, организации в Сибири регионального министерства народного образования. В письме к хорошо знакомому ему академику С. Ф. Ольденбургу, министру народного просвещения Временного правительства от 12 августа 1917 г. сообщалось: «Учреждение Министерства народного просвещения, находящиеся в Сибири, снабжают Сибирь интеллигентными силами в недостаточном раз- мере, а потому приходится пополнять эту интеллигенцию пришлыми элементами из Европейской России. Особенно ненормально то, что приходится пополнять пришлым элементом высшие ряды интеллигенции, те ряды ее, которые являются в стране правящими и дающими тон местной жизни. Эти пришлые ряды не укореняются в крае: и они сами и их дети уезжают из Сибири. Таким образом, высший слой сибирской интеллигенции находится постоянно в текущем состоянии, в нем не зарождается к краю и местного патриотизма. Это для страны большое зло. Необходимо Сибирь обогатить новыми интеллигентными силами. Для этого необходимо создать в крае ряд высших учебных заведений, чтобы Сибирь имела своих инже-

неров, агрономов, статистиков, лесничих и т. п. из местных уроженцев. Необходимо также увеличить средства для просвещения народной массы, умножить число учительских институтов и семинарий. Нужно прекратить заброшенность в просветительном отношении северных инородцев, обитателей тайги и тундры... Желательно, чтобы к ведению министра народного просвещения были отнесены заботы о распространении в Сибири музыкального образования и о постановке школ рисования» [5, с. 149].

Библиографический список

1. Деятельность министерства народного просвещения 1833–1843. – СПб.: Министерство народного просвещения, 1864. – 824 с.
2. Письма Г. Н. Потанина. – Иркутск: Издательство Иркутского гос. ун-та, 1987. – Т. 1. – 276 с.
3. Письма Г. Н. Потанина. – Иркутск: Издательство Иркутского гос. ун-та, 1988. – Т. 2. – 342 с.
4. Письма Г. Н. Потанина. – Иркутск: Издательство Иркутского гос. ун-та, 1989. – Т. 3. – 295 с.
5. Письма Г. Н. Потанина. – Иркутск: Издательство Иркутского гос. ун-та, 1992. – Т. 5. – 272 с.
6. Потанин Г. Н. Встреча с С. Ф. Дуровым // На славном посту. – СПб., 1906. – Ч. 2. – С. 255–265.
7. Потанин Г. Н. Николай Федорович Костылецкий // На сибирские темы. – СПб., 1906. – С. 219–234.
8. Потанин Г. Н. Отрывок из истории провинциального кадетского корпуса // Русское слово. – 1859. – № 10. – С. 23–30.
9. Потанин Г. Н. Воспоминания // Литературное наследство Сибири. – Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1983. – Т. 6. – 336 с.
10. Потанин Г. Н. От Новочеркасска до Казани // Первый шаг. Провинциальный литературный сборник. – Казань, 1876. – С. 308–322.
11. Потанин Г. Н. По поводу введения преподавания родноведения // Сиб. Жизнь. – Томск. – 1915. – 6 июня.
12. Потанин Г. Н. Крымские письма сибиряка (1876) // Литературное наследство Сибири. – Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1986. – Т. 7. – С. 182–205.
13. Смокотина Л. И. Г. Н. Потанин о настоятельной потребности введения предмета «родноведение» в учебные программы российских народных школ в конце XIX – начале XX в. // Вестник Томского гос. ун-та. – 2008. – № 3(4). – С. 96–99.
14. Шелгунов Н. В. Воспоминания. – М.; Изд-во Общества ссыльнокаторжан и ссыльнопоселенцев, 1923. – 653 с.

Баяндин Владимир Ильич

Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, ученый секретарь «Новосибирского государственного педагогического университета», us009@nspu.net, Новосибирск

ОБУЧЕНИЕ НИЖНИХ ЧИНОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЧАСТЕЙ РОССИЙСКОЙ АРМИИ И ФЛОТА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ. ¹

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями подготовки нижних чинов российской армии проходивших военную службу в специальных частях войск: топографических, охотничьих командах. А также дается характеристика системе подготовки нижних чинов военно-морского флота России специальностям, которые в конце XIX – начале XX вв. были востребованы на флоте: механики, мотористы, машинисты, минеры, водолазы и другие специалисты.

Ключевые слова: нижние чины армии и флота, обучение солдата и матроса, топографические подразделения в армии, охотничьи команды, матросы военно-морского флота.

Bayandin Vladimir Ilyich

PhD in History, Assistant Professor of the Domestic History Department, Scientific Secretary of Novosibirsk State Pedagogical University, us009@nspu.net, Novosibirsk

EDUCATION OF LOW RANK SOLDIERS IN SPECIAL DIVISIONS OF RUSSIAN ARMY AND NAVY IN THE SECOND HALF OF XIX - EARLY XX CENTURIES

Abstract. The article deals with the peculiarities of training lower ranks in the Russian army while they served in specialized forces – topographical units or shooting detachments. It also depicts the system of training lower ranks in the Russian navy where the professions of a mechanic, motor-mechanic, engineer, torpedo-man, diver, etc. were highly required in the late 19th and the early 20th centuries.

Keywords: lower ranks in the army and in the navy, training a soldier and a seaman, topographical units in the army, shooting detachments, men of the navy.

Военная сила государства определяется не только численностью вооруженных сил, а даже не техническим оснащением армии, хотя эти факторы нельзя игнорировать. Но, пожалуй, главную роль играет боевой дух, выучка и подготовка личного состава армии, их способность выдержать и преодолеть выпавшие испытания в условиях военного противоборства с противником. Известный военный деятель и военный теоретик второй половины XIX в. М. И. Драгомиров, неоднократно подчеркивал, что одной из важнейших частей в образовании солдата является то, что «должен уметь делать солдат, дабы победа над врагом доставалась ему по возможности дешевле».

Как отмечают исследователи военной истории, в систему боевой подготовки рядового состава российской армии входило воспитание и обучение солдата. А в задачу обучения входила подготовка войск для ведения боевых действий [2, с. 25]. К сожалению, проблема подготовки нижних чинов специальных частей и подразделений российской армии, пока не привлекла к себе внимание исследователей, в то время как подготовка офицерского состава ряда специальных частей и специальных подразделений уже весьма основательно изучена. К примеру, можно назвать недавно вышедшую монографию посвященную частям топографической службы в царской, в Красной Армии и в Со-

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

ветской армии [7].

Во время военной службы обучение нижнего чина армии и флота проходило несколько этапов, на каждом из которых перед военнослужащими ставились определенные задачи и по мере завершения обучения на одном этапе, происходил переход к обучению на следующем – более высоком по уровню. Такой переход распространялся лишь на тех нижних чинов, которые успешно завершили предыдущий этап обучения. На новом этапе происходило либо дальнейшее, более основательное, более глубокое изучение и освоение уже ранее пройденного материала, либо получение новых знаний и умений, необходимых для выполнения более сложных заданий командования, требующих наличия у нижних чинов специальной подготовки.

Если в первой половине XIX века обучение рекрута в российской армии было растянуто по времени и продолжалось от одного года до двух-трех лет, что в связи с длительными сроками службы считалось вполне естественным. Но во второй половине века ситуация в армии сильно изменилась. В связи с чем, пришлось пересматривать и менять всю систему обучения нижнего чина. Первый этап обучения молодых людей поступивших на военную службу носил общий характер, и должен был дать усвоение базовых дисциплин, то есть их должен был знать и уметь выполнять, каждый военнослужащий. Обучение молодых солдат началось с момента их прибытия в воинские части, то есть с начала календарного года. Рассчитано это обучение, как правило, на четыре месяца и должно было завершаться в конце апреля – начале мая [1, с. 304–310]. Затем молодые солдаты ставились в общий строй воинской части и для них начиналась полноценная военная служба со всеми сложностями, опасностями и тревогами.

Специальные части войск в российской армии существовали, как отмечают авторы соответствующей статьи в «Военной энциклопедии» еще в XVIII веке, но во второй половине XIX века роль и значение таких подразделений значительно возрастает, что отражается на росте их численности и расширении объема подготовки. В годы правления Николая II, численность инженерных войск в российской армии выросла в два раза [3, с. 364, 636–640]. Быстрое развитие

военной техники и усложнение вооружения армии, требовало регулярных изменений в подготовке личного состава инженерных войск. В конце XIX – начале XX вв. к инженерным частям войск в российской армии относились: саперные, телеграфные, понтонные, минные, гальванические, воздухоплавательные, прожекторные подразделения и др. К этим же инженерным войскам во второй половине XIX в. относились и железнодорожные войска, но в 1903 г. Военное министерство вывело железнодорожные воинские части из состава инженерных войск и передало их в ведение Главного Штаба. Для лучшей подготовки личного состава инженерных войск военным ведомством в 1884 г. было разработано и утверждено специальное Положение, в котором определялись программы обучения на летний и зимний периоды. Обучение нижних чинов инженерных, железнодорожных войск специальностям необходимым для несения службы и выполнения поставленных задач, начиналось в конце первого года службы, то есть осенью и продолжалось до середины весны следующего года, а в некоторых случаях и дольше.

Во второй половине XIX – начале XX вв. на обучение нижних чинов в частях инженерных и железнодорожных войск отпускалось ежегодно:

- 1) на покупку учебных пособий и ремонт учебных принадлежностей в батальонных школах по 2 рубля на каждого обучаемого;
- 2) на занятия с унтер-офицерами – по 75 коп. на всех штатных чинов в части;
- 3) на обучение нижних чинов в ротных (командах) и в ротных школах по штатному составу их – по 50 коп. на каждого;
- 4) на награды лучшим из обучающихся рядовым и ефрейторам по 1 руб. на всех унтер-офицерам по 1 руб. 25 коп. на половину состава;
- 5) на покупку и ремонт учебных пособий для обучения нижних чинов в командах специалистов по числу людей одного срока службы (обучающихся первый год) по 2 руб. на каждого [12, с. 77].

Как уже отмечалось, обучение нижнего чина, производилось как в зимний, так и в летний периоды. Например, нижних чинов гальванической роты обучали строю, гимнастике, фехтованию и стрельбе. Кроме того,

в классах роты предметам обязательным для инженерных войск, согласно существующим программам. А в летнее время, находясь в лагерном расположении, нижние чины должны были упражняться в производстве разного рода взрывах [14, с. 93, 94].

Во второй половине XIX в. в Сибири и на Дальнем Востоке были организованы масштабные работы по составлению карт, как приграничной полосы, так и в местах, где планировалось, а затем и началось строительство Транссибирской железнодорожной магистрали. В начале XX в. на Дальнем Востоке и в Китае, в годы русско-японской войны, проводились картографические работы, в том числе и известные Маньчжурские съемки. Помимо офицеров, к этим работам привлекались нижние чины, прикомандированные из других воинских частей, и этих нижних чинов следовало обучить тому, что от них потребуется в ходе выполнения специальных работ. А так как, срок солдатской службы заметно сокращался, то требовалось обучать все новых и новых нижних чинов, для замены тех, у кого уже заканчивался срок их военной службы. О нередко возникающих сложностях в процессе обучения нижних чинов свидетельствуют донесения должностных лиц отвечающих за проведение топографических работ.

В апреле 1861 г. полковник Рябов, начальник межевания казенных земель в Восточной Сибири, направил рапорт на имя исполняющему обязанности генерал-губернатора Восточной Сибири М. С. Корсакову следующего содержания: «Военный Министр приказом от 8-го января 1849 года предписал всем начальникам в ведении которых состоят топографы доставлять в Военно-топографическое Депо ведомости об успехах в науках. Управляя подведомственным мне полуротою топографов я исполнении объявленного приказа встречал затруднения относительно обозначения числа баллов, во-первых, потому, что, топографы в течение всего года жертвуют временем более для исполнения обязанности по съемке земель Восточной Сибири, нежели для занятия науками, а во вторых не имея учебных средств, которые бы дали им возможность в удовлетворительной степени заняться наукою они успевают в течение зимы, пройти только первоначальные правила преподающихся им предме-

тов и поэтому познания их остаются очень ограниченными. Ныне же вследствие вновь изданных, правил работы межевания, как полевые, так и чертежные должны уменьшиться, следовательно, топографы в течение зимних месяцев будут иметь более свободного времени, для занятий науками, которое я предполагаю в нынешнем году употребить для пользы их... Необходимо денег на покупку книг, а именно: Закона Божия, грамматику, геометрию, геодезию, алгебру, географию, российскую и всеобщую историю, по 24 книги каждую из этих предметов и один экземпляр географических карт в пяти частях света. Все это стоит примерно 150 рублей серебром [4, л. 4].

На запрос из Главного Управления Восточной Сибири «почему каждого топографа книгами, а не каждого двух, как это принято по учебным заведениям и кто будет вести занятия». Полковник Рябцев сообщил, что «Преподаванием наук обязаны заниматься находящиеся при межевании начальники партий и землемеры, а в другое время офицеры Генерального Штаба и корпуса топографов находящиеся при Управлении. Каждому топографу экземпляр учебных книг необходим нужен, потому, что они в течение лета бывают отдельно на съемках, где в свободное время от межевых работ они должны заниматься повторением пройденных ими во время зимы уроков» [Там же. Л. 5об, 6]. Кроме того, для обучения топографов из числа нижних чинов, в зимнее время, планировалось привлекать учителей из Иркутской гимназии с платой за урок по 3 рубля серебром. Что за пять зимних месяцев составит сумму 360 рублей серебром [Там же. Л. 13].

В конце XIX века в российской армии появились воздухоплавательные части. Авиаторами в таких частях служили офицеры прошедшие соответствующую программу обучения и успешно сдавшие экзамены. Но кроме того, в воздухоплавательных частях несли службу и нижние чины, прошедшие курс обучения и способные выполнить соответствующие их уровню задачи. Так как общее количество прошедших обучение в воздухоплавательных частях нижних чинов было относительно небольшим, то предписывалось, при увольнении их в запас, в увольнительных билетах обязательно делать запись, на случай возможной мобили-

зации войск, для назначения в соответствующие воинские части [13, с. 319].

Осенью 1886 г. Военное ведомство издает приказ № 260 «Об учреждении в армии охотничьих команд». Охотниками назывались молодые люди, которые по собственной инициативе, то есть по собственной охоте, вызвались идти на военную службу. Но этот термин имел и другое значение – так называли нижних чинов, которые сами изъявляли желание идти на выполнение сложного и опасного задания. В приказе Военного ведомства подчеркивалось, что такие команды «создаются в отдельных частях пехоты и кавалерии из людей подготовленных соответствующими упражнениями к исполнению в военное время отдельных поручений, соединенных опасностью и требующих личной находчивости ...». Следует отметить, что упомянутый приказ № 260 не определял жестко чему и как следует обучать нижних чинов команд охотников и поэтому командиры таких команд представлялась определенная свобода выбора учебных дисциплин. В качестве примера можно привести программу обучения в охотничьей команде 95-го Красноярского полка, в указанной программе насчитывалось около двух десятков разных предметов: Разведывательная и сторожевая служба; Рассыпной строй и атака труднодоступных мест; Походные движения; Различная ночная служба; Фехтование; Летучая почта; Сигналирование флагами и фонарями; Чтение планов и карт; Компас и пользование им; Простейшая съемка; Умение ориентироваться в незнакомом месте; Езда на лодке на веслах и под парусом, управление ей; Плавание; Езда на велосипеде; Упражнения на лыжах и коньках; Действия с пожарным инструментом; Гимнастика, Рыбная ловля [Там же. С. 297].

В охотничьих командах других полков в программу включалось обучение и таким предметам: навыки борьбы на палках, охота на хищных зверей (медведей), оказание помощи раненым, замерзающим, утонувшим, атлетические игры, скорое зарядание и прочее [6, с. 4–5]. Все это должно было способствовать воспитанию смелого, находчивого и инициативного солдата.

Командиры инженерных воинских частей отмечали, что невысокий процент грамотных новобранцев, затрудняет их подготовку

и поэтому обучение специальным дисциплинам приходится растягивать до третьего года службы, а это крайне нежелательно при сокращенных сроках военной службы. И предлагали строже подходить к отбору новобранцев в такие части войск [11, с. 125, 127].

В военно-морском флоте уровень специальной подготовки нижних чинов требовался более высокий, чем в большинстве пехотных частей армии. Особенно возросли требования к нижним чинам в последней трети XIX – начале XX вв., когда военно-морской флот России перешел от парусных к паровым судам. Теперь на флоте были востребованы: механики, мотористы, слесари, машинисты, то есть лица, знающих какую-либо специальность. А лучше бы и не одну, что было особенно важно во время военных действий, когда требовалось подменять вышедших из строя сослуживцев.

Учитывая это обстоятельство в феврале 1886 г. Адмиралтейств-Совет Морского министерства принял решение о поощрении нижних чинов военно-морского флота в изучении специальных профессий. Поощрения заключались в том, что нижним чинам флота, направляемым в зимние время в портовые и заводские мастерские для работы, в качестве мастеровых, отныне планировалось выплачивать заработную плату. При этом в приказе отмечалось, что размер заработной платы зависит от усердия и степени познаний нижнего чина. Размер дневной оплаты определялся от 25 до 40 копеек, но эта плата могла быть увеличена до 50 копеек, для минеров и минных машинистов, в случае если они работают в минных мастерских. В приказе подчеркивалось, что предельную оплату в 40 и 50 копеек, устанавливать только тем нижним чинам, которые по своему искусству и опытности, могут работать в качестве самостоятельных мастеров. В начале марта 1886 г. это предложение Адмиралтейств-Совета было утверждено царем Александром III [15, с. 17].

В журнале «Морской сборник» изредка появлялись публикации посвященные вопросам обучения нижних чинов флота. В этих статьях рассматривались вопросы организации обучения, анализировались наиболее успешные методы обучения и приводились результатам обучения. В де-

кабрьском номере сборника за 1884 год, была опубликована статья под названием «О занятиях нижних чинов флота». Автор статьи, опираясь на собственный опыт отмечал: «Наблюдая несколько лет за командой, я вынес убеждение: матросы и солдаты мало развитые умственно, весьма близко подходят к детям. Матрос всегда охотнее будет заниматься по книге снабженной рисунками из быта солдатской деятельности или крестьянской, чем по книге какой-либо иной» [10, с. 55]. Сравнивая сроки обучения молодого солдата и молодого матроса автор приходит к выводу, что «через полтора года, после поступления новобранца на службу, можно смело рассчитывать выработать из него матроса, которого можно посылать на любом рангоутном судне, продолжаю же обучение далее, через три года можно иметь довольно большое число матросов могущих выдержать экзамен на звание марсового или унтер-офицера...» [8, с. 74].

Автор другой статьи, специалист по водолазному делу, считал, что из нижних чинов флота, вполне можно и нужно готовить помощников водолаза, которые могут обслуживать помпу, следить за сигнальным линем, уметь обращаться с водолазными принадлежностями. Но при этом автор подчеркивал то обстоятельство, что «не следует этими помощниками замещать штатных водолазов» [9, с. 88].

Следует отметить, что подготовке нижних чинов в Сибирском флотском экипаже уделялось значительное внимание, об этом говорят соответствующие приказы командира Владивостокского порта, в которых звучит тема обучения нижних чинов флота. Так, 28 октября 1888 г. были отданы два приказа № 493 и № 494. Первый из них гласил: «Согласно приказа по Морскому ведомству от 2 октября 1883 г № 106 открыть для занятий с нижними чинами школы: 1. Судовых содержателей, 2. Рулевых, сигнальщиков и лоцманов, 3. Машинистов и кочегаров. Первые две при Сибирском экипаже, а третью при порте. Занятия в школах начать с 15 ноября с. г. и окончить 15 марта будущего 1889 года. Причем руководствоваться следует Положением о специальных школах объявленных в приказе генерал-адмирала от 6 февраля 1885 года». И второй приказ:

«Для повторения курса минерам и водо-

лазам и приготовления молодых матросов в подручные минерам и водолазам, предлагается в здании бывшей минной мастерской открыть с 15 ноября минную команду. Зав. минным классом капитан 2 ранга Токаревский» [5]. Отдавались также приказы об обучении, обычном и повторном, комендоров; открытии школы подводного плавания и ряда других специальностей для обучения нижних чинов Сибирского флотского экипажа.

Таким образом, на протяжении рассматриваемого нами периода возрастало значение специальных войск, усложнялась и становилась более разнообразной их подготовка к тому, что потребует от них во время военных действий против неприятеля. И несмотря на то, что многое в подготовке специальных войск ещё нуждалось в совершенствовании и доработке, а критика в адрес таких специальных частей и подразделений, шла и со стороны ряда высших офицеров армии и флота, но необходимость существования специальных воинских частей в структуре вооруженных сил России уже не вызывала сомнения у большинства специалистов. В тоже время система обучения и подготовки нижних чинов разным специальностям постепенно принимала более совершенный вид.

Библиографический список

1. *Баяндин В. И.* О системе обучения нижних чинов в российской армии в XIX – начале XX вв.) // *Философия образования.* – 2011. – № 5 (38). – С. 304-310.
2. *Бескровный Л. Г.* Армия и флот России в начале XX века. Очерки военно-экономического потенциала. – М., «Наука» 1986. – 238с.
3. *Военная энциклопедия.* – СПб., Изд-во Сытина, 1914. – Т. 10. – 388с.
4. ГАИО. Ф. 24. Оп. 89. Д. 124. К. 1739.
5. ГАПК. Библиотека. Приказы командира Владивостокского порта за 1888 год. б/и.
6. *Данилов В.* Год занятий полковой охотничьей команды. – СПб., б/и, 1889. – 117с.
7. *Долгов Е. И., Сергеев С. В.* История частей топографической службы. – М., 2012. – 537с.
8. *Есаулов 3-й П.* О занятиях нижних чинов флота // *Морской сборник.* – 1884. – № 12. – Декабрь. – С. 572-579.
9. *Кононов А.* Заметки водолазного офицера // *Морской сборник.* – 1891. – № 8. – Август. – С. 77-91.

10. Морской сборник. – 1886. – № 4. – Апрель. – С. 55.

11. Свод военных постановлений 1869 года. Книга 19. Довольствие войск (по 1 января 1910 г.). – СПб., Военная типография ГШ, 1910. – 391с.

12. Свод военных постановлений 1869 года. – Ч. 4. – Кн. 15. – Заведения военно-учебные. – СПб., Военная типография ГШ, 1986. – 237с.

13. Н-ов А. Несколько слов по поводу о специальном образовании инженерных войск // Военный сборник. – 1894. – № 5. – Май. – С. 124-128.

14. Третье продолжение. Свода военных постановлений. 1879–1886. СПб., Военная типография ГШ, 1887. – 172с.

15. Юзефович. Охотничья команда 95-го пехотного Красноярского полка // Военный сборник. – 1891. – № 8. – Август. – С. 125-134.

Зверев Владимир Александрович

Доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, sosna232@yandex.ru, Новосибирск

НЕ ТРУД, А ОТРЕЧЕНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ БЫТ 1960–1970-Х ГОДОВ В МЕМУАРАХ СИБИРСКИХ УЧИТЕЛЕЙ¹

Аннотация. В духе междисциплинарного и антропологического подходов выдвигается идея изучения педагогического быта как социокультурного поля и пространства повседневности, в котором разворачивается образовательный и воспитательный процесс. Публикуются фрагменты двух историко-педагогических источников мемуарного характера, дающих конкретный материал о тесном соприкосновении профессиональной деятельности педагога (воспитателя в школе-интернате, завуча поселковой школы) и ее «бытового» контекста в сибирской «глубинке» 1960–1970-х гг.

Ключевые слова: историко-педагогические источники; педагогическая мемуаристика; педагогический быт; педагогическая повседневность; учительство Сибири; детский дом; сельская школа.

Zverev Vladimir Alexandrovich

Doctor of Historical Science, professor of Native History department of Novosibirsk State Pedagogical University, sosna232@yandex.ru, Novosibirsk

NOT WORK BUT RENUNCIATION. PEDAGOGICAL WAY OF LIFE IN 1960–1970 IN MEMOIRS OF SIBERIAN TEACHERS

Annotation. According to interdisciplinary and anthropological approaches, the study of pedagogical way of life is suggested as a study of sociocultural sphere and space of everyday life, in which educational and educative processes develop. The abstracts of two historical sources of autobiographical type are published giving concrete material about close contiguity of the pedagogical profession (teacher in a boarding school, head of the curriculum department of country school) and its «everyday» context in Siberian «backwoods» in 1960–1970.

Key words: historical and pedagogical sources; pedagogical memoirs; pedagogical everyday life; pedagogical way of life; teaching in Siberia; orphanage; country school.

Гуманитарная наука пережила в XX столетии немало теоретико-методологических поворотов, до неузнаваемости изменивших облик входящих в нее дисциплин, в частности, их предметное пространство. Речь идет, в том числе, о междисциплинарном и антропологическом поворотах, в результате которых среди новых исследовательских тем и сюжетов сначала в литературоведении (в 1920-х гг., в трудах Ю. Н. Тынянова, Б. М. Эйхенбаума) появился «литературный быт», а затем в истории (в 1990-х гг., в работах Ю. Л. Троицкого, В. П. Корзун, Н. Н. Алеврас) его аналог – «историографический быт». Оба эти понятия фокусируют внимание

ученых на точках соприкосновения профессиональной деятельности, соответственно, литераторов или историков с ее «повседневно-бытовым» контекстом [1].

«Один проторил тропу, а все ходят», – гласит русская народная пословица. Нам представляется, что педагогическая наука в своем стремлении соответствовать современным требованиям могла бы также обогатить свой объект изучения, введя в оборот понятие «педагогический быт». Профессиональная деятельность педагогов – и ученых, и практиков обучения и воспитания – в своем содержании и формах организации неразрывно связана с социокультурным и

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 гг.

бытовым полем повседневности, которое требует изучения, в том числе в историческом и локально-территориальном разрезе. Хочется надеяться, что среди сюжетов историко-педагогических исследований вскоре появятся, например, общественная активность педагогов второй половины XIX в., жизненные и профессиональные стратегии молодых выпускников педагогического вуза в период «перестройки», способы поддержания педагогами своего социального статуса и качества жизни в условиях кризисного социума 1990-х гг., профессиональные и иные формы выражения своих ценностных установок современными учителями в крупном городе и т. д.

Такого рода историко-педагогические исследования нуждаются в качественной историковедческой основе. Среди различных видов исторических источников, необходимых для изучения педагогического быта, как нам представляется, одно из ведущих мест займут источники личного происхождения, в том числе мемуаристика – письменные и устные воспоминания педагогов, их дневники, автобиографии и пр. Это поистине «человеческие документы», дающие яркое представление не только об объективных условиях жизни и работы педагогов, но также об их субъективном мире (мыслях и чувствах, бытовых и профессиональных представлениях, ценностях и установках), различных сторонах образа жизни людей, владеющих действительно «святым» ремеслом.

В распоряжении ученых Сибири, кровно заинтересованных в изучении педагогической истории нашего региона, имеется комплекс воспоминаний и дневников сибирских педагогов XIX столетия [6]. Век XX-й тоже дал Сибири интересную педагогическую мемуаристику, значительная часть которой опубликована, в том числе с нашим участием. Например, «Сибирский педагогический журнал» напечатал две подборки материалов мемуарного характера, вышедших из-под пера учителей Новосибирска и Новосибирской обл. или записанных студентами-историками в ходе бесед с учителями-ветеранами [3; 4]. В данном случае мы продолжаем публикацию мемуаров, повествующих о тех аспектах социокультурной и психологической ситуации в учительской

среде, которые определяют параметры педагогического быта.

В новую подборку вошли фрагменты воспоминаний, относящихся к двум разным субрегионам Сибири (Приобью и Приенисейскому краю), к отличным друг от друга видам образовательно-воспитательных учреждений – детскому дому-интернату в районном селе и общеобразовательной школе в железнодорожном поселке. Роднит оба текста между собой, во-первых, хронология, – они характеризуют ситуацию 1960–1970-х гг.; во-вторых, – трудные семейно-бытовые и профессиональные обстоятельства, которые переживали в описываемое время мемуаристки, находившиеся в расцвете жизненных сил, обладавшие ценным педагогическим опытом.

Первый помещенный здесь текст – отрывок из воспоминаний *Екатерины Васильевны Котович (родилась в 1927 г.)*, собственноручно написанных по нашей просьбе в сентябре 2012 г. Текст является дополнением на тему «о работе» к более обширному сочинению мемуарного характера, посвященному «и жизни, и работе» (оно было опубликовано ранее) [5]. Е. В. Котович родилась в крестьянской семье, окончила заочно Болотнинское педагогическое училище в Новосибирской обл., в 1944–1965 гг. трудилась учителем начальных классов в деревенских школах Болотнинского р-на. В опубликованном отрывке речь идет о последующем периоде работы воспитателем детского дома-интерната в Красноярском крае. В биографии мемуаристки позже были тяжелая болезнь, уход мужа из семьи, «подымание» троих собственных детей, работа смотрителем в знаменитом Шушенском музее-заповеднике, возвращение в Болотное, где она с должности няни в детском саду вышла на пенсию в 1991 г., переезд на жительство в Новосибирск к дочери – тоже педагогу по профессии.

Второй публикуемый здесь источник – фрагмент из воспоминаний *Нины Ефимовны Демченко (1933–2010)*, жительницы ст. Безменово Черепановского р-на Новосибирской обл. Текст написан собственноручно по настоянию внука, студента-историка НГПУ, на рубеже 2009–2010 гг., за считанные месяцы до смерти автора. В мемуарах повествуется о детстве крестьянской девочки и ее школь-

ных годах, о студенческой юности в Новосибирском пединституте (соответствующий отрывок уже опубликован) [2]. Много уникальных подробностей содержит рассказ о деятельности в 1956–1991 гг. в качестве учителя русского языка и литературы, завуча и директора школы в Новосибирске, а затем в селениях Черепановского р-на. Из этой части воспоминаний и «выкроен» публикуемый фрагмент.

При подготовке к печати нами бережно сохранялись избранные части авторских текстов. В них только местами поправлена грамматика, введена дополнительная разбивка на абзацы, в скобках отмечены небольшие купюры, вставлены необходимые, на наш взгляд, дополнения и разъяснения.

Публикатор выражает признательность доценту кафедры отечественной истории НГПУ Л. В. Котович, выпускнику ИИГСО НГПУ А. В. Бунькову за любезно предоставленные материалы.

Е. В. Котович. «Поговорили о настоящей жизни...» (Красноярский край, с. Шушенское, 1965–1966 гг.).

<...> Шушенское – село большое. Там три средние школы и сельскохозяйственный техникум. Село мне очень понравилось. Муж устроился работать в строительную организацию. Он был трактористом. Меня взяли в детский дом воспитателем – в школе не было мест.

Дети уже были в летнем лагере. Мы – воспитатели – должны были быть на работе в 9 ч. <...> Дети позавтракали, мыли посуду. Потом каждый воспитатель проводил мероприятия, указанные в плане. Жили в небольших домиках. До ужина нужно было помыть в домиках. Мы прошли, дали задание и ушли на кухню. Там повар готовил ужин, дети помогали: девочки мыли грибы, которые набрали в лесу. Потом [мы] пошли проверять, как помыты полы в домиках.

Пришли в домик, в котором Редьковский Саша должен был вымыть пол, а он не вымыл. Подбегает к нему [воспитательница] Надежда Гавриловна и ударяет ему по носу кулаком. Кровь не [просто] показалась, а потекла из носика (он ученик 5-го класса). Я так напугалась, схватила полотенце, намочила его в холодной воде, которая стояла на полу в ведрах. Вода была приготовлена для

мытья пола. Мокрое полотенце я приложила к носику мальчика и села. Я попросила [другого воспитанника] Мишу вымыть пол. Миша вымыл пол. У Саши кровь перестала течь из носика, и я ушла из домика.

Дома я рассказала о случившемся и заплакала. «Работать я так не смогу», – сказала я. Муж выслушал и сказал: «Увольняйся». Уволиться я не могла. У нас трое детей. Их надо учить. И я продолжала работать.

Подготовили здание интерната к приему детей, классные комнаты к занятиям. Детей привезли в интернат. 1 сентября провели линейку. На линейке были детдомовские дети и дети из близлежащих деревень, которые были приняты в школу-интернат. Школа была большая, детей детского дома оказалось маловато, дополнили детьми из сел. После линейки развели детей по классам. Начались занятия. Воспитатели должны были приходиться на работу в 6. 45 утра. У детей зарядка, подготовка к завтраку, завтрак, подготовка к занятиям, уход в школу. В 10 часов утра мы уходили домой до 3-х дня. В 3 – работа по плану с детьми.

Вот и подошел [в сельском быту] срок копки своего картофеля. Так как у нас еще не было картофеля посажено (мы приехали в с. Шушенское 11 июня), меня оставили [в интернате] с детьми, а детей-то числилось с приходящими 400 человек! И я осталась. Все воспитатели, учителя уехали. Я прошла в столовую, там дети уже мыли посуду. Только вышла из столовой, слышу, плачет кто-то. Ко мне бежала Люба Торопова: «Около калитки Бородкин убивает моего братика Ваню». Я не помню, как добежала до калитки. Мальчик лежит в грязи, все лицо в крови. Мальчик – первоклассник, а их командир – семиклассник Бородкин – продолжает его пинать. Я закричала: «Что ты делаешь! Убирайся, сейчас вызову милицию». Командир ушел, я подняла мальчика. Мы с Любой повели его на кухню. Нам дали теплой водички, тазик. Я ему помыла личико, ручки, протерла полотенцем. Потом переодели, накормили и уложили спать у Любы в комнате (в спальне).

Утром я посмотрела его тельце. Оно было все в синяках. Отправив детей в школу, я собралась уже домой. Вдруг подходит завуч и говорит: «Зайдите ко мне». Только я, войдя, закрыла за собой дверь, завуч закричал на

меня: «Какое Вы имели право отстранять Бородкина от [должности] командира перво-клашек?» – «А Вы посмотрите, в каком состоянии ребенок! Он весь в синяках. Такого командира судить надо». Командир не пришел ночью, и воспитатель пожаловалась завучу.

Пришла я домой и опять рассказала о случившемся. Меня выслушали муж и братец меньший. Я хотела вызвать врачей и милицию. Но мне строго запретили. Муж сказал: «Посадят – ни разу не приеду». Потом встал и ушел. Больше я [дома] ничего не стала рассказывать о случившемся на работе.

Работала только со своими детьми. Детки были хорошие, только вот Валера Сундуков воровал и гордился этим. Я взяла в библиотеке книгу, где писали о воре, который крал коней. Его убили. После чтения этой книги мы поговорили о настоящей жизни. Потом я сказала: «Валера, ты постарайся учиться. Закончишь школу, а потом поступишь в техникум или институт. Закончишь учебу, получишь диплом специалиста».

Как-то незаметно прошел год. И мои пятиклассники перешли в 6 класс. Только Светочка, которая была из д. Сизая, написала диктант на «2»; подготовилась летом и осенью написала на «4». Ее тоже перевели в 6 класс. Теперь я работаю уже с детьми 6 класса. Они оказались такими добрыми.

Но вот у Валеры опять неприятность. На него пожаловалась опять Вострова Валентина Константиновна (воспитатель), будто он избил мальчика из ее группы. Я пришла к девочкам в спальню. Девочки учили уроки, подготовки в классе не было. Класс был занят. Врачи районной больницы проводили медосмотр учащихся. Вдруг прибегает Плотников Витя и говорит: «Екатерина Васильевна, директор бьет Сундукова». Когда я прибежала в кабинет директора, он еще бил его ремнем. Когда я вошла в кабинет, он прекратил бить и сел на стул. А потом сказал: «Возьмите Валере новую рубашку, а сейчас идите».

Я ушла с Валерой в их спальню. Там он все мне рассказал. Оказалось, что мальчика опять избил Бородкин, на Валеру наговорил напрасно. После рассказа Валеры я встретила воспитателя [той группы], где был командиром Бородкин: «Еще раз обидите кого-нибудь из моей группы, ответите за все сами со своим Бородкиным».

И всё-таки [позже] попался Бородкин: изнасиловал девочку из группы Востровой и куда-то исчез. Я о нем больше ничего не знала. Моих детей больше никто не трогал. Дети учились. А я продолжала работать. <...>

Н. Е. Демченко. «Я заработала свой авторитет» (Новосибирская обл., Черепановский р-н, ст. Посевная – ст. Безменово, 1965–1980 гг.).

<...> Что дали мне [предыдущие] 32 года жизни? Среднее образование, институт, мужа алкоголика-идиота, испорченное детство моих детей, настроенных мужем и свекровью против меня. А то, что я тянула всю семью, помогала его сестре с двумя детьми без отца – это все не в счет. Как была ни с чем, так ни с чем и осталась. Оплеванная семьей, униженная мужем, без жилья, без средств, без авторитета. На голом месте, хотя и хорошо знакомом: 13 лет тому назад я окончила эту [Посевнинскую] школу. За спиной вуз, разбитая семья, но со мной мое мужество, мои знания, моя уверенность в правильном выборе пути. Здесь мне окажут поддержку, я почищу свои перышки – и поможет мне Господь!

<...> На меня стали валить всю общественную работу. Послали в клуб читать лекцию о 8 марта. Текст не дали. На подготовку осталось два дня. <...> «Нам нет преград», – поется в песне. Флаг в руки и – вперед. Набрала тезисы, взяла сборник пословиц, подаренный ШРМ № 23 (школа рабочей молодежи, прежнее место работы в Новосибирске. – В. З.), – мне этого хватило. Людей я знала, обратилась к парторгу и директору совхоза, список лучших женщин мне дали, оговорили, что за что. И я пошла читать лекцию. Председатель сельсовета спросил: «Лучших не было?» Я сказала, что лучших послали к лучшим, а меня – сюда.

Когда я окончила лекцию, мне аплодировали стоя. Ушла с триумфом, а на второй день лекция была на заводе, там был другой лектор с готовой лекцией, но не с моей дикцией. Люди ожидали, что я приду и туда, были разочарованы и высказали [это]. Я заработала свой авторитет.

<...> И вот на школьном вечере я пошла одеться [в учительскую]. Там сидел учитель по труду – разведен, связан был с директором

школы (женщиной). Вдруг дверь закрылась, щелкнул замок. Я оделась, села подальше. А что делать? Дверь закрыта. <...> Мы просто разговаривали. Кто-то привел директрису, – шум, гам, стыд, срам. Каждый думает о событии по мере своей испорченности.

Любовная связь [трудовика с директрисой] прервалась. Этот учитель пришел ко мне свататься. Мы с матерью с ним поговорили. Он вернулся в семью. У него были два мальчика – 13 и 15 лет. Мою репутацию спасти не надо было.

Летом зав. РОНО послал меня на курсы завучей. Директор совхоза дал мне трехкомнатную квартиру. Кое-кто из учителей возмущался: им тоже нужны квартиры. Я сказала, что этот вопрос – не ко мне. <...>

После курсов я решила уехать в Казахстан, пришла к зав. РОНО с заявлением. Он сказал, чтоб я дурь казахстанскую из головы выбросила. И направил меня на ст. Безменово завучем средней школы. Я согласилась.

Съездила в Безменово, директор школы пообещал приготовить квартиру. Моя духовная мать – тетя, у которой я жила до 1951 г., – договорилась, чтобы мне в магазин ж[елезно]д[орожный] привезли шифоньер. Я его выкупила, перевезла семью, квартиру мне дали в здании школы. Мать развела много цветов. Квартира двухкомнатная. Мать и мой сын заняли зал, мы с дочерью – спальню. Она была маленькая, едва вместились две кровати. Но на кухне была печка, [имелись] санузел, ванная с титаном, умывальник, слив. В тесноте да не в обиде.

Знакомство с коллективом началось сразу. Кляузники пришли первые. Я всех выслушала. Записала их жалобы, а потом пояснила, что могу сделать я, что в компетенции директора, что – завхоза. [Спросили:] могу ли я переговорить с директором от их имени? Я сказала, что нет. Потом подошли остальные [учительницы]. Одна из них спросила, умею ли я работать завучем. «Умею, – сказала я. – Чего не знаю, научусь». Разговаривала по одному.

Потом собрала предметников. Сказала, чтоб распределили часы [между собой], дала сетку часов по каждому предмету. Посоветовала, чтобы без обиды, соблюдая преемственность. Их это очень удивило и обрадовало. Срок – к вечеру сдать, что они сделали. «Вам что оставить?» – спросили.

«Мне всё равно». – «Со старшими классами справитесь?» – «Постараюсь». Стали интересоваться, кто я и откуда. Ответила, что это пусть их не волнует. Это дело лично мое, а в свои личные дела я никого не путаю. И, между прочим, не лезу к ним в душу.

Директор был историк. Пошла к нему на счет его нагрузки. Остальные часы отдала другому историку. Труднее было с начальными классами – с часами физкультуры, рисования, пения, труда. Заявила [учителям начальных классов], что если уроки по этим предметам будут ниже уровня, администрация школы передаст часы предметникам. Часы компенсируем группой продленного дня. Повесила листок для предметников, кому к какому уроку желательно [приходить в школу]. Многие, ссылаясь на маленьких детей, просили не ставить первые уроки. Одна [учительская] пара проигнорировала мою просьбу, после составления расписания пошли с жалобой к директору. Я ему показала листок с пожеланиями по расписанию – их там не было. Я заявила, что переделывать расписание не буду: «Уже идут учительские семинары, мне просто некогда. Пусть ждут вторую четверть». Они пригрозили, что пожалуются на меня в РОНО. «Хоть в министерство, заявки на расписание все выполнены». <...>

Географу дала задание составить план ст. Безменово. Где какая улица. Это было сделано. Распределила участки по проверке всеобща по всем учителям, желательно ближе к их квартирам. Было еще три отделения совхоза... В Южном была начальная школа, в Привольном – тоже, в Еловкино – малокомплектная, и все это свалилось на меня.

Директор остался мной доволен. Я с ним по многим вопросам советовалась, своих советов подавать воздерживалась, и правильно делала. Человек он был хороший, но очень самолюбивый. Критики и советов в свой адрес не переносил. В школе работали его жена, дочь-математик, дочь-лаборант, зять-военрук, сватья-уборщица. Так что утечка информации была очень большая.

В школе шло какое-то подводное течение. Взвалили на меня общество «Знание», кружок политпросвещения среди молодежи совхоза. [Я –] депутат сельсовета, заштатный лектор на собраниях. В общем, совали в каждую дырку. Учителя подобраны хорошо,

менторского наблюдения не требовалось. Начальные классы давали хорошо подготовленных учеников. Работать стало легче, слаженнее. Открыли методическую копилку, собирали всё интересное, наиболее удачное. <...>

Директором школы был тогда молодой выдвиженец, выпускник нашей школы, [он был] женат на выпускнице нашей школы, золотой медалистке, дочери учительницы начальных классов. Оба перешли [в вузе] на заочное отделение, вели физику. Директора, при котором я начинала работать, перевели в Листвянские Шахты, а того перевели к нам. <...> Опять мне забот прибавилось. Завхоз пил, а работы по хозяйству и по учебе навалом. Завуч по воспитательной работе – умный человек, вел биологию, но тоже стал работать формально.

Новый директор развел бурную деятельность, почувствовал себя хозяином положения, на обучение и воспитание обращать [внимание ему] было некогда. Начал строительство дополнительного корпуса, в котором надо разместить уроки тракторного дела, военного дела... деревообрабатывающие станки, станки по металлу. Задумал строить теплицу. Все это было [бы] хорошо...

Сделали три кабинета, а отделение под теплицу недостроенное. Надо было крыть крышу... нужно проводить отопление. А тут молодой красивый директор вдруг ударился в пьянку. Спутался с секретаршей, женой нашего учителя.

Все собирались встретить новый 1979 год. Я зашла к нему (к директору школы. – В. З.) поговорить о том, что ему надо прекратить эти шашни. Он сказал, что сотрет меня в порошок. «Вряд ли выйдет, можете надавить соку». Разговаривали тихо, спокойно. Я его не оскорбляла, сказала просто, что не пойму, что с коллективом. Не нравится мне это все. Он сказал, что меня не держит, могу уматывать.

Я ушла, забрала деньги, на вечер не пошла. А зря. Если бы я была там, это бы не произошло. Учителя избили директора так, что врач участковой больницы пробовала открыть веки, чтобы посмотреть, целы ли у него глаза. Его положили в больницу на целый месяц.

Жену его я уговорила остаться, работать,

как работала, не обращать внимания ни на что. Отвела уроки – и домой. Я представляю, насколько мужественной была она, что осталась работать в этом осином гнезде. Переговорила со всеми учителями, выяснила зачинщиков. Вызвала зав. РОНО в школу. Долго с ним (с директором. – В. З.) беседовали. Я предлагала вернуть его в коллектив. [Позиция РОНО:] «Это нереально. Ему не восстановить свой авторитет». Поинтересовалась, чего хочет он. Он сказал, что судиться ни с кем не хочет, он запутался в школьных финансах (на стройке шла большая махинация). Я ему сказала, что пусть ищет [нового] директора.

<...> Зав. РОНО заверил меня, что только я смогу вывезти этот воз. [Прежний] директор, которого перевели в Листвянские Шахты, поддержал зав. РОНО: кроме меня, другой кандидатуры нет. [Убеждали,] что мне это по силам. Я зав. РОНО сказала, что [соглашаюсь на должность директора школы только] до первой кандидатуры... Школу я передам сразу и уйду работать просто учителем. На том и постановили.

Год я работала за завуча и директора. [Вторым] завучем поставила одну из моих тайных врагов, организатором по внеклассной работе – вторую подобную: «Деловые качества у них хорошие, пусть работают». Финансовые дела школы были на нуле. Надо делать ремонт, кое в чем совхоз поможет. В школе всего пять техничек. Летом будут работать производственные бригады – косметику

<...> Закупили [мы] шифер, пиломатериалы. Покрыли крышу, залили ее битумом, постелили полы, сделали отопление, двери. Сдали [второй школьный комплекс] в эксплуатацию. Комиссия приняла здание целиком. Подключили станки. Библиотека [раньше] занимала малое помещение, закупили стеллажи и перевели библиотеку в это помещение. А там, где была библиотека, [площади] сдали в аренду музыкальной школе.

Учитель с женой-секретаршей [тем временем] уехал на Посевную. С [педагогическим] коллективом я переговорила после отъезда зав. РОНО. Сказала, что коллектив вел себя безобразно, РОНО собирается его весь расформировать, если положение в школе не исправится. То клязвы пишут, то сплетни разводят, работать не хотят. Всех

переведут в другие села или пошлют в распоряжение облоно.

В 1980 г. муж велел [мне] уйти из директоров школы. Потеряла в весе 25 кг, стала худой и стройной. Доработала до пенсии, уволилась в 1991 г.

Библиографический список

1. *Алеврас Н. Н.* Что такое «историографический быт»? // Историческая наука сегодня: теории, методы, перспективы. – М.: Изд-во ЛКИ, 2011. – С. 516-534.

2. *Буньков А. В.* «Ученик должен быть собеседником...»: Н. Е. Демченко о студенческих годах на литфаке Новосибирского пединститута (1952-1956) // Образование в истории, история в образовании. – Новосибирск: НГПУ, 2011. – С. 378-385.

3. *Зверев В. А.* Святое ремесло: подвижничество сельской школы в мемуарах новосибирских учителей // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 181-192.

4. *Зверев В. А.* Человеческие документы: прожитый век в воспоминаниях новосибирских учителей // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 311-322.

5. *Котович Е. В.* «В большой бедности и немалой радости»: воспоминания деревенской учительницы // Сибиряки: региональное общество в историческом и образовательном пространстве. – Новосибирск: НГПУ, 2009. – С. 236-249.

6. *Матханова Н. П.* Учебные заведения и учителя в сибирской мемуаристике XIX в. // Пишем времена и случаи. – Новосибирск: НГПУ, 2008. – С. 160-164.

Родигина Наталия Николаевна

Доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, natrodigina@list.ru, Новосибирск

**«ИСПОЛНЕНИЕ КУЛЬТУРНОЙ МИССИИ РОССИИ НА ВОСТОКЕ»:
ОБРАЗОВАНИЕ В СИБИРИ В ОСВЕЩЕНИИ ЕЖЕНЕДЕЛЬНЫХ
ИЛЛЮСТРИРОВАННЫХ ЖУРНАЛОВ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.¹**

Аннотация. Статья раскрывает специфику освещения темы образования в Сибири в еженедельных иллюстрированных журналах второй половины XIX – начала XX в. Показана зависимость публикуемого материала от запросов читательской аудитории («тонких» журналов, контекста актуализации вопросов образования в восточных регионах Российской империи, выявлено общее и особенное в их интерпретации в еженедельных и ежемесячных изданиях.

Ключевые слова: история русской журналистики, история образования, репрезентации региона в еженедельных журналах.

Rodigina Nataliya Nikolaevna

Professor of the Department of the Russian history, Novosibirsk State Pedagogical University, natrodigina@list.ru, Novosibirsk

**A CULTURAL MISSION OF RUSSIA TO THE EAST: WEEKLY
ILLUSTRATED MAGAZINES ABOUT EDUCATION IN SIBERIA
IN THE SECOND HALF OF THE 19TH – EARLY 20TH CENTURY**

Abstract. The theme of education in Siberia on the pages of the illustrated weekly magazines is revealed in this article. These publications on the system of education in Siberia depended on the specific claims of readers of the magazines and the historical context of development of education in the eastern regions of Imperial Russia. Also the specific and common traits of the publications about education in weekly and monthly magazines are revealed in the article.

Keywords: history of the Russian journalism, history of education, representations of the Siberian region in weekly magazines.

Статья продолжает серию публикаций о развитии народного образования в Сибири в интерпретации русской периодической печати, написанных преподавателями кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, работающими при поддержке РГНФ над составлением аннотируемого библиографического указателя, посвященного теме Сибири в русской журнальной прессе второй половины XIX – начала XX в.

М. А. Реутовой (Фатеенко) раскрыто отношение ведущих педагогических журналов начала XX в. к идее всеобщего начального

образования в России, к проблемам функционирования начальной школы в Сибири [19; 20]. Н. Н. Родигиной охарактеризованы репрезентации сибирской школы в «идейных» и отраслевых «толстых» журналах, показана зависимость тематического дискурса о сибирском образовании от типа и мировоззренческой ориентации издания, источников его финансирования [22; 23]. До настоящего времени основное внимание исследователей было сфокусировано на изучении вопросов о том, кто, используя коммуникативный потенциал «толстых» журналов, актуализировал те или иные аспекты развития образо-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 12-01-00258 «Репрезентации Сибири в русских еженедельных изданиях второй половины XIX – начала XX в.: аннотированный библиографический указатель».

вания в Сибири, каковы мотивы обращения к этой теме, когда и в связи с чем, она становилась востребованной в общественном мнении России. Как известно, адресатом ежемесячных общественно-политических и специализированных (в том числе педагогических) журналов была достаточно взыскательная, литературно-социализированная и в значительной степени идеологически ангажированная публика. Именно ей были предназначены тексты «властителей дум» русских интеллектуалов, избравших «толстые» журналы для трансляции своих идей, формирования таких образов реальности, которые соответствовали картине мира, эстетическим и идеологическим пристрастиям той или иной «мы-группы», объединявшейся вокруг того или иного ежемесячника. Следовательно, достаточно востребованные в последние годы, материалы «толстых» журналов позволяют судить о том, что думала об актуальных вопросах современности активно формирующаяся в ходе модернизационных трансформаций интеллигенция, через какой набор тем, персон, знаковых мест и памятных дат, она конструировала свои идентификационные основания. Однако данный вид источников не позволяет судить о том, как представлял Зауралье массовый читатель, каким содержанием наполнялся концепт «Сибирь» в массовом сознании.

Более информативны в этом смысле иллюстрированные еженедельные издания, имевшие более обширную читательскую аудиторию и часто предназначенные для семейного чтения. К концу XIX в. именно они заняли лидирующее положение в круге чтения населения Российской империи, потеснив «идейные» ежемесячники. Как утверждает С. Я. Махонина, в 1900–1917 гг. примерно треть выпускаемых периодических изданий приходилась на долю еженедельников [10]. По подсчетам Ким Ен Хван, суммарная аудитория еженедельных иллюстрированных журналов составляла в 1870-х гг. примерно 100 тыс. подписчиков, а в конце XIX в. – порядка полумиллиона, то есть выросла в 5 раз [9, с. 16].

В данной статье я стремлюсь решить две взаимосвязанные задачи: 1) выяснить, насколько актуальна была тема образования в Сибири для популярных еженедельных журналов второй половины XIX – начала XX в. ;

2) раскрыть специфику ее освещения иллюстрированными еженедельниками.

В качестве источников были привлечены публикации и иллюстрации журналов «Всемирная иллюстрация» (1869–1898), «Огонек» (1899–1918 гг.), «Родина» (1879–1917) и «Живописное обозрение» (1872–1905), выявленные мною и моими коллегами (Н. А. Земляковой, Т. А. Кузнецовой, О. Н. Сидорчук) в процессе составления ранее названного указателя.

Специалист по социологии чтения А. И. Рейтблат замечал, что иллюстрированные еженедельники в наибольшей степени отвечали потребностям, так называемого «промежуточного» слоя читательской публики, состоявшего из «полуобразованных читателей». К ним он относил мелких и средних чиновников, сельских священников, купцов и мещан, провинциальную интеллигенцию. Представляется очень точным наблюдение исследователя об особенностях картины мира и читательских запросах адресатов «тонких» журналов: «Получив “среднее” образование (уездное или духовное училище, семинария, несколько классов гимназии и т. п.), они привыкли искать ответы на возникающие вопросы в книге, однако краткосрочность обучения обусловила тот факт, что “научная” картина мира была усвоена ими не полностью, мировоззрение их было фрагментарно и сохраняло многие элементы и традиции обыденных представлений. Отсюда, с одной стороны, стремление к получению разнообразных сведений, а с другой – тяга не к систематичности этих знаний, а к сенсационности, интересности, завлекательности получаемой информации» [18, с. 101-102].

Учитывая особенности «своей» читательской аудитории редакции журналов, наряду с достижением коммерческого успеха своих изданий, ставили перед собой и просветительские задачи, стремясь расширять кругозор своих подписчиков и членов их семей, моделируя их картину мира и систему ценностей. Об этом наглядно свидетельствуют программы изданий, определявшие как структуру, так и содержание изданий. К примеру, первоначальная программа журнала «Живописное обозрение стран света», впоследствии переименованного в «Живописное обозрение», включала в себя следующие

разделы: «1) путешествия, экспедиции, открытия и исследования; 2) статьи по всеобщей, математической и физической географии; 3) статьи по естественным наукам; 4) статьи по этнографии; 5) статьи критические, не выходящие из круга географических и естественных наук; 6) географические карты, планы, чертежи и рисунки; 7) объявления от редакции и других лиц [РГИА. Ф. 777. Оп. 2 (1872). Д. 102, л. 2–2 об.]. Впоследствии, программа издания была расширена за счет беллетристических произведений и отдела, посвященного сельскому хозяйству [РГИА. Ф. 777. Оп. 2 (1872). Д. 102, л. 29]. Помимо художественного отдела, программа «Всемирной иллюстрации» содержала в себя обзоры внешней и внутренней политики, театральной и музыкальной жизни; отдел «изящной словесности»; рубрики, посвященные истории науки и искусства, открытиям в области науки и промышленным достижениям; «юмористический листок», раздел, где помещались шахматные задачи, шарады и ребусы [13, с. 2].

Наибольшее количество текстов и иллюстраций, посвященных интересующей нас теме, содержит журнал «Всемирная иллюстрация». Его редакция в разделах «Внутренние известия», «Учебное дело», «Новости цивилизации» помещала сообщения об открытии новых учебных заведений, о благотворительных пожертвованиях на основании школ и училищ, учреждении стипендий для учащихся [3; 4; 8; 16; 26 и др.].

Наиболее значительным информационным поводом для обращения «Всемирной иллюстрации» к теме развития образования в восточных губерниях страны стало открытие Томского университета. Многочисленные сообщения знакомили читателей с историей вопроса об открытии университета, акцентировали внимание на роли генерал-губернатора Н. Г. Казнакова в «будировании» идеи необходимости «своего» «форпоста просвещения» на «восточной окраине», подчеркивали значение частных пожертвований сибиряков на строительство университетских корпусов. Примечательно, что редакция трижды только в 1876 г. сообщала о ходатайстве генерал-губернатора Западной Сибири об учреждении сибирского университета [14; 15; 27], дважды в 1880 г. информировала читателей о закладке первого

университетского корпуса [12; 24]. Гравюра с рисунка А. М. Васнецова, изображающая здание сибирского университета по проекту академика А. К. Бруни [25, с. 65], была призвана сформировать его визуальный образ.

Как либеральные и народнические ежемесячники, «Всемирная иллюстрация», позиционировавшая себя «вне направлений», утверждала, что устройство сибирского университета – это серьезный шаг на пути распространения на Сибирь либеральных реформ 1860–1870-х гг. Так, обозреватель внутренней политики писал в 1885 г.: «Разумеется, после открытия Томского университета и расширения образования в этом крае, общественные условия изменятся к лучшему и тогда можно ожидать дальнейших реформ не в одной только судебной сфере, но и в других отраслях государственного управления...» [17, с. 270].

Замечу, что заметки об открытии Томского университета поместили все привлеченные нами издания. Для «Живописного обозрения» именно образование университета стало одним из рубежных событий с точки зрения изменения статуса Сибири в составе Российской империи: превращения его из места ссылки и каторги и ресурсной кладовой в регион с динамично развивающейся экономикой. П. Миловецкий в очерке «Забайкальские буряты», судя по названию, не имеющем прямого отношения к первому сибирскому вузу, тем не менее, замечает: «Сибирь – край обширный и почти нетронутый, те богатства, которые заключаются в недрах его, ждут деятелей просвещенных и любознательных, которые научили бы ты туземцев пользоваться дарами природы и извлекать из них действительную пользу. Нет сомнения, что с позднейшими административными преобразованиями сибирского края и, главное, с открытием университета, Сибирь выйдет из своего оцепенения и начнет новую жизнь» [11, с. 90]. Обращают на себя внимание ориенталистские установки автора приведенной цитаты, в соответствии с которыми, русские воспринимались более просвещенным, цивилизованным и более «европейским» народом, чем аборигенное население региона и перспективы экономического и культурного развития сибирских «инородцев», связывались с благотворным влиянием «просветителей Азии» в лице

русских колонизаторов. Статья одного из лидеров областничества А. М. Головачева, посвященная истории создания Томского университета дает основания предположить, что высказанные в ней мысли в определенной степени созвучны идеям «внутреннего ориентализма». Как утверждает А. М. Эткинд, отношения между интеллигенцией и народом, особенно населением периферических колоний империи, строились по принципу внутренней колонизации, совпавшей с эпохой просвещения. Народ мыслился как «другой»: его надо учить, его надо изучать, у него надо учиться [28]. «Основанием университета весьма необходимо в Сибири: там недостает медиков, учителей в гимназиях, юристов, нет людей, обладающих естественноисторическими знаниями, необходимыми для изучения неизвестной еще Сибири. Высшее образование необходимо для исполнения культурной миссии России на Востоке. Университет непременно сделает перелом в умственной и экономической жизни Сибири, дав возможность всем желающим приобрести знания», – читаем в вышеупомянутой статье Головачева [5, с. 239].

В качестве аргумента в пользу того, что, подобно народникам, областники были носителями идей «внутреннего ориентализма» можно привести слова другого областника А. В. Адрианова, подчеркивавшего подвижническую деятельности местной интеллигенции, а не власти в деле распространения просвещения. Позволю себе пространную цитату: «За последние десять-пятнадцать лет в умственной жизни Сибири наступил чрезвычайно резкий поворот. До этого времени просвещение проникало в массы, составляя привилегию незначительного числа лиц, имевших доступ в немногие сибирские учебные заведения; дремавшую мысль не кому было разбудить, не кому направить. Образованные люди, деятельный ум которых искал бы приложения, заезжали в Сибирь редко, ненадолго и потому оставляли по себе мало заметный след; местные же интеллигентные силы, если они и нарождались, искали деятельности вне своей мрачной и неприветливой родины. Резкий поворот от этой умственной немоты наступил с появлением в Сибири местных органов печати, при деятельной поддержке которой возникли, выросли и окрепли два замечательных уч-

реждения, играющих теперь такую видную роль в судьбах просвещения Сибири. Эти два учреждения – общество попечения о начальном образовании, возникшее в 1882 г. в г. Томске и публичный местный музей, основанный в 1877 г. в Минусинске – работают независимо друг от друга, разными способами, но в одном и том же направлении – распространении света знания в темные сибирские массы» [1, с. 147]. Можно также утверждать, что областники стремились использовать иллюстрированные еженедельники, как в прочем и другие периодические издания, для социального программирования читателей. В данном случае, формирования образа сибирского интеллигента-подвижника, борца с невежеством, косностью, «умственной немотой». Данный образ был характерен для интеллигентского дискурса в целом и не имел строгой географической привязки именно к Сибири, однако отдельные, присущие ему стереотипные характеристики, активно тиражировались при описании жизни и деятельности представителей региональной интеллигенции. Типичен в этом смысле фрагмент очерка П. В. Быкова о Г. Н. Потанине во «Всемирной иллюстрации»: «Доблестные полководцы, храбрые воины, прославившиеся на поле брани, даровитые администраторы, неустанно заботившиеся о процветании своего родного края, бесспорно, заслуживают и уважения, и почета. Но еще более достойны уважения те самоотверженные, бескорыстные труженики, которые, не занимая блестящего положения, не ища шумной славы, подвизаются на мирном поприще науки для пользы своей родины, по выражению Фрейлиграта, нередко в нужде «как рабы в неволе, плугом мозга своего пахут умственное поле»...» [2, с. 299].

Однако на страницах еженедельных изданий представлен не только образ интеллигента-подвижника, они содержат и иронические характеристики представителей «местного общества», к которому относили и учителей. Сошлюсь на корреспонденцию из Омска, содержащую достаточно меткие оценки местной интеллигенции и указывающие на ее статус в сибирском социуме: «Представители местной интеллигенции – чиновники, учителя и воспитатели учебных заведений, получившие университетское

образование ... врачи, наставники и наставники, классные дамы женской гимназии, приюта, недавно открытой учительской семинарии, училищ и народных школ. Эта категория людей довольно значительна по числу своих членов, но, увы, ее облагораживающее влияние на остальную массу общества бесследно растворяется в грубо-материальных расчетах последней. Грустный факт этот, по-видимому, зависит от того, что сама интеллигенция общества не составляет тесного и интимного кружка, солидарного по интересам и стремлениям. А это, в свою очередь, мотивируется тем, что образованная молодежь нередко является сюда стипендиатом местных капиталов, чем и становится в неприятно обязательное положение к своему начальству, отчасти нуждой и бедностью, мешающей обществу снисходительно, гуманно принять в свое лоно образованных людей в потертых панталонах и сапогах с заплатой» [7, с. 63, 66]. Таким образом, авторами иллюстрированных изданий поднимались те же проблемы сибирской интеллигенции, что и их коллегами из идейно-политических, педагогических ежемесячников, а именно статус и функции интеллигента в «глухой» сибирской провинции, необходимость объединения единомышленников для просвещения населения «отдаленного края России».

Замечу, что статей и информационных сообщений, посвященных средним и начальным учебным заведениям Сибири, в еженедельных иллюстрированных журналах публиковалось достаточно мало. Как правило, о них упоминали в связи с их юбилеями, посещениями представителей императорской фамилии, в очерках, посвященных описанию населенных пунктов сибирских губерний [7 и др.]. Последнее особенно важно. В большинстве случаев тематические очерки о сибирских городах, сопровождавшиеся обширным иллюстративным материалом, как правило, содержали не только упоминания о количестве школ, но и их названия, в отдельных случаях сведения об их истории. Для специалистов по истории образования в Сибири, истории сибирской интеллигенции иллюстрированные еженедельники представляют очень ценный визуальный источник материал, так содержат гравюры с рисунков, фотографий школ, улиц, на кото-

рых эти школы были расположены.

Таким образом, несмотря на «моду» на Сибирь, которой была охвачена как русская литература, так и русская журналистика последней четверти XIX в., развитие образования в регионе не привлекало пристального внимания авторов иллюстрированных еженедельников, в отличие от их коллег из идейных и специализированных «толстых» журналов. Последние были практически единодушны в том, что образование и просвещение сибирского населения – одно из основных условий успешного экономического и культурного развития региона, инструмент интеграции «глухой сибирской провинции» с «внутренней» Россией [21, с. 162–163, 230–233], поэтому активно обсуждали достаточно широкий спектр образовательных проблем в Зауралье на страницах своих изданий. Сибирский тематический дискурс иллюстрированных еженедельников был в основном представлен материалами об исследовательских экспедициях и путешествиях, популярными очерками о городах и коренном населении региона, корреспонденциями о природно-климатических и естественно-географических особенностях различных местностей Азиатской России, сообщениями о «местных новостях» и знаменитых сибиряках. Это соответствовало вкусам, потребностям читателей иллюстрированных журналов, жаждавших экзотических подробностей из жизни «сурового» края, романтических историй о его мужественных исследователях и «колонизаторах».

При этом, часто текст играл вспомогательную функцию в формировании представлений о регионе, являясь лишь пояснением к иллюстрациям. Показательно в этом смысле соотношение количества текстов и иллюстраций, посвященных Сибири, в журналах «Родина» (19 публикаций и 68 иллюстраций) и «Огонек» (38 публикаций и 107 иллюстраций).

Несмотря на периферийность темы образования в Сибири для иллюстрированных изданий, ее изучение позволяет понять, какое место занимало образование в системе ценностей их авторов (и, возможно, читателей), как они оценивали статус региона в культурном и коммуникативном пространстве Российской империи.

Библиографический список

1. Адрианов Минусинский музей // Всемирная иллюстрация. –1892. 15 февраля. – С. 147-150.
2. *Б-ов П.* [П. Быков] Г. Н. Потанин // В. Ил. 1887. 10 октября. – С. 299-300.
3. Внутренние известия // Всемирная иллюстрация. 1872. 18 ноября. – С. 323.
4. Внутренние известия // Всемирная иллюстрация. 1874. 5 октября. – С. 227.
5. Головачев А. Новый университет // Живописное обозрение. 1886. – 13 апреля. –С. 239.
6. Девичий институт в Иркутске // Всемирная иллюстрация. 1896. 9 марта. –С. 293.
7. Из Омска (корреспонденция «Всемирной иллюстрации») // Всемирная иллюстрация. 1873. 21 июля. – Т. 10. № 238. – С. 63, 66.
8. Из Тобольска (корреспонденция «Всемирной иллюстрации») // Всемирная иллюстрация. 1871. 19 июня. – С. 402.
9. *Ким Ен Хван* Роль и значение журнала «Нива» в развитии русского общества на рубеже 1870-х гг. – начала XX в. : автореф. дис... канд. ист. наук. М., 2004. – 24 с.
10. *Махонина С. Я.* История русской журналистики начала XX в. Учебное пособие. [Электронный ресурс]. М., 2002. URL: <http://www.evartist.narod.ru/text1/94.htm> (дата обращения: 09.06.2012).
11. *Миловещкий П.* Забайкальские буряты (Провинциальные очерки) // Живописное обозрение. 1886. 9 февраля. С. 90-94.
12. Новейшие известия // Всемирная иллюстрация. 1880. 30 августа. – С. 167.
13. Объявление об издании журнала // Всемирная иллюстрация. 1869. – 1 января.
14. Политика внутренняя // Всемирная иллюстрация. 1876. 10 января. – С. 46.
15. Политика внутренняя // Всемирная иллюстрация. 1876. 8 мая. – С. 362.
16. Политика внутренняя // Всемирная иллюстрация. 1881. 11 июля. – С. 42.
17. Политика внутренняя // Всемирная иллюстрация. 1885. 30 марта. – С. 269–270.
18. *Рейтблат А. И.* От Бовы к Бальмонту и другие работы по исторической социологии русской литературы. М.: Новое литературное обозрение, 2009. – 448 с.
19. *Реутова (Фатеенко) М. А.* Тема сибирской начальной школы в освещении частных педагогических журналов «Русская школа» и «Вестник воспитания» (1908–1914 гг.) // Известия Алтайского государственного университета. Барнаул, 2010. № 4/3(68). С. 194-197.
20. *Реутова М. А.* Тема сибирской начальной школы в освещении ведомственных педагогических журналов (1907–1914 гг.) // Философия образования. 2011. № 5 (38). – С. 84-91.
21. *Родигина Н. Н.* «Другая Россия»: образ Сибири в русской журнальной прессе второй половины XIX – начала XX в. Новосибирск: НГПУ, 2006. – 343 с.
22. *Родигина Н. Н.* «Какая школа нужна Сибири?»: вопросы регионального образования в освещении педагогических журналов конца XIX – начала XX вв. // Сибирский педагогический журнал. 2006. – № 5. – С. 141-150.
23. *Родигина Н. Н.* «Кому просвещать Сибирь?»: Вопросы образования на страницах российской журнальной прессы конца XIX – начала XX вв. // Сибирский педагогический журнал. 2007. – № 2. – С. 176-184.
24. Сибирский университет // В. Ил. 1880. 18 октября. – С. 298.
25. Томск. Здание сибирского университета в оконченном виде по проекту академика А. К. Бруни (рис. А. Васнецов) // Всемирная иллюстрация. 1881. 24 января. – С. 65.
26. Учебное дело // Всемирная иллюстрация. 1876. 5 июня. – С. 446.
27. Учебное дело // Всемирная иллюстрация. 1876. 16 августа. – С. 147.
28. *Эткинд А.* Бремя бритого человека или внутренняя колонизация России // *Ab Imperio*. 2002. № 1. – С. 265-299.

Лобанова Анна Александровна

Старший преподаватель кафедры юридических и социально-политических наук «Новосибирского государственного педагогического университета», vata27@rambler.ru, Новосибирск

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ МЕЖЕВЫХ КАДРОВ В РОССИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ¹

Аннотация. В статье автор представляет историю становления и систему подготовки межевых чинов в России в XIX – начале XX вв.

Ключевые слова: землеустройство, подготовка землемеров, межевание.

Lobanova Anna Aleksandrovna

Senior Teacher of Law, Social and Political Sciences Department, Novosibirsk State Pedagogical University, vata27@rambler.ru, Novosibirsk

THE SYSTEM OF THE TRAINING OF THE LAND SURVEYORES IN RUSSIA FROM XIX TO THE BEGINING OF XX CENTURU

Abstract. The article is about the system of the training of the land surveyores in Russia from 19 to the beginning of 20 century.

Keywords: land surveyores, system of the training.

Любое реформирование в аграрной сфере – будь то административно-территориальное переустройство, переселение крестьян, выделение лесных дач или что-то другое – само собой подразумевает обеспеченность процесса специалистами, реализующими преобразование «на земле». Но, несмотря на то, что аграрная история в России многогранна, про землемеров и землеустроителей исследований крайне мало, и практически отсутствуют исследования по подготовке межевых специалистов. Данная область требует отдельного освещения, так как многие реалии отечественной аграрной истории стали возможны во многом благодаря добросовестному и тяжелому труду этих специалистов.

Генеральное межевание в России, начавшееся с середины 60-х годов XVIII столетия, вызвало нехватку землеустроительных кадров (на тот момент функционировала только организованная Петром I школа математических и навигационных наук). Отсутствие специальных межевых учебных заведений вынуждало возложить подготовку землеустроителей на межевые учреж-

дения – Межевую экспедицию Правительствующего сената и Межевую канцелярию [7, №№ 12488, 13093].

7 ноября 1775 года согласно «Учреждению для управления губерний Всероссийской империи» вводились должности губернского и уездного землемеров, чем было положено начало регулярной губернской Межевой части по всем губерниям России, кроме Сибирской. Необходимость в землемерных кадрах возрастала. Указом № 439 от 23 апреля 1779 г. Межевая экспедиция, предписала Межевой канцелярии открыть специальную межевое учебное заведение. 25 мая 1779 г. начала работу Константиновская землемерная школа. В 1819 г. решением Государственного совета от 10 декабря, переименована в Константиновское землемерное училище с увеличением числа учеников со 100 до 200 человек [8, № 28024].

С возникновением министерств в начале XIX в. управление распорядительной частью межевых учреждений и учебных заведений, составивших Межевой корпус, входило в ведение Министерства юстиции, с 1846 г. подготовка кадров была возложена непосред-

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

ственно на главного директора Межевого Корпуса. И хотя руководство межевскими работами на протяжении всего XIX в. не было сосредоточено в одном ведомстве (Минюст, Министерство госимуществ, МВД), подготовка специалистов вплоть до начала XX в. неизменно оставалась в ведении Министерства юстиции [4, с. 387]. Деятельность всех межевых учебных заведений – землемерных курсов, школы межевых топографов, а затем и училищ, Константиновского межевого института – находилась под руководством и контролем Управляющего Межевой частью. Большинство нормативных актов утверждались непосредственно Министром юстиции, он же назначал руководителей учебных заведений – в межевом институте директора, в училищах – начальников из числа окончивших курс в Константиновском межевом институте либо опытных педагогов. Преподаватели также утверждались Министром юстиции.

10 мая 1835 г. был подписан высочайший Указ, по которому училище было преобразовано в Константиновский межевой институт (КМИ) – первое высшее межевое учебное заведение России. По штату институт имел 200 воспитанников, в том числе обучающихся за государственный счет – 150 человек и за свой счет – 50 человек. А также директора, инспектора, 8 надзирателей, 15 учителей, эконома, письмоводителя. К концу XIX в. штат учеников составлял 300 человек.

Для подготовки чертежников и землемерных помощников в 1835 г. из привлеченных военных кантонистов при межевом ведомстве сформировалась школа чертежников, преобразованная впоследствии в Школу межевых топографов (в середине XIX в. в ней обучалось порядка 300 человек).

С 1843 г. в 15 губерниях России при уездных училищах были открыты классы элементарного землемерия. В 1860–1861 гг. для обеспечения кадрами проводимой реформы по отмене крепостного права в 38 губерниях при гимназиях открылись дополнительные классы землемерия и таксации, где обучалось примерно 900 человек.

На смену закрытой в 1873 году школе межевых топографов были открыты землемерные училища – Псковское, Пензенское, Курское и Оренбургское, впоследствии – Тифлиское.

Выполнение работ по межеванию и землеустройству подразумевали достаточно обширный круг знаний и навыков. На государственную межевую службу принимали лишь получивших специальное образование землемеров. Правила о деятельности землемерных училищ, об испытаниях в них, инструкции свидетельствуют о высоком уровне требований к подготовке специалистов.

По «Положению о землемерных училищах» каждое училище имело возможность обучать не более 60 человек, которые могли получать стипендии по 120 рублей в год (примерно такое жалованье получал чертежник Губернской чертежной) и «своекоштных» (оплачивающих свое обучение – по 20 рублей в год), столько, сколько позволит помещение. Прием в училище производился по результатам испытаний для молодых людей всех сословий не моложе 15 лет. Переводимых из Константиновского межевого института, из другого землемерного училища либо учеников, представляющих аттестаты об успешном окончании не менее четырех классов реальных училищ или не менее пяти классов гимназий Министерства народного просвещения в училище принимали по результатам выполнения письменных работ по русскому языку и математике. Все остальные должны были сдавать полностью вступительные экзамены. Объем знаний, требуемых от поступавшего, был определен программой курса первых четырех классов реальных училищ.

Обучение включало в качестве основных предметов – русский язык и математику, законоведение вообще и подробно межевые законы, предметы геодезии (топография и нивелировка), физику, практические полевые работы и «искусства», которые были необходимы при вычерчивании, раскрашивании (иллюминировании), подписывании планов. В общей сумме ученики проходили 90 уроков в неделю (90 часов). Все программы составлялись в межевом институте и утверждались Министром юстиции.

Успехи учеников оценивались баллами от 0 до 6. О высоких требованиях к качеству подготовки учащихся говорят следующие положения «Правил об испытаниях...»: «спросам во время уроков ученики подвергаются настолько часто, сколько это возможно без ущерба для преподавания предмета

в объеме установленной программы» или «знания учеников определяются поурочными баллами, отдельно оцениваются практические упражнения, раз в несколько месяцев проходит периодическая аттестация... сверх вышеупомянутых способов оценки успехов учеников, Начальник училища может назначить во всех или некоторых классах по всем или некоторым предметам полугодовые испытания». Помимо этого в межевых учебных заведениях предусматривались переводные и выпускные экзамены, на которые приглашались начальствующие в местных межевых учреждениях лица. Переэкзаменовки разрешались только в 1 и 2 классе не более двух раз, 3 класс не допускал пересдач, и в случае получения балла ниже «3» следовало отчисление. Прилежание, знание и внимательность оценивались в равной степени. Именно таким требованиям должен был отвечать государственный служащий.

Учебными планами в обязательном порядке предусматривались полевые работы, где ученики практиковались в навыках с целью «однообразного изготовления подробных планов земель и вообще для достижения правильного и отчетливого производства межевых работ при устройстве земель».

Все межевые ученики имели свою форму одежды: бурка или плащ серого сукна, брюки и фуражка с козырьком темно зеленого сукна; для занятий во время съемки – кители из ревендука и шаровары из фламского полотна.

Для успешного окончания курса необходимо было иметь средний балл по всем дисциплинам, итоговым экзаменам и практикам не менее 3,6, этого же было достаточно и для получения стипендии. В «Правилах об испытаниях в землемерных училищах» отмечалось, что лишь ученики III (выпускного) класса получившие при отличном поведении по итогам годового и итогового экзамена средний балл по всем предметам и по итогам практических полевых работ более 5 баллов, а по каждому из прочих (например, по искусствам) не менее 5 баллов, считаются окончившими курс в училище с особым отличием, которое дает им право на поступление в гражданскую службу с XIV классом.

При поступлении в Чертежную выпускник попадал в подчинение Губернского зем-

лемера, в обязанность которого входила подготовка способных учеников для вступления в межевую службу (статья 69 Свода межевых законов). Так, в зимнее время выпускников губернский землемер обучал черчению и составлению планов, а летом направлял на полевые работы вместе с уездными землемерами «для изучения на самом деле межевания». Такая работа была важна не только наличием производственной практики для будущих служащих, но и систематической информированностью Межевого Управления о потенциальных кадрах – степени их благонадежности, знания межевого дела. В то же время полнота работы с молодыми кадрами, представленная в отчетах, являлась для руководства характеристикой качества работы губернского землемера.

Необходимость обеспечить процессы землеустройства и землеотвода, административно-территориальные реформы, переселенческая политика, работы по подготовке колонизационного фонда в Сибири вынуждали расширять штат землемеров, а, следовательно, и сеть специализированных межевых учреждений.

В нач. XX в. в связи острой нехваткой землемеров была организована новая форма подготовки кадров – курсы землемерных техников. Их готовили наскоро в течение нескольких месяцев, и они работали только в качестве помощников. Число землемерных училищ к 1916 г. достигло 14. В 1909 г. были открыты Полтавское и Красноярское, в 1910 – Читинское, в 1911 – Костромское, Новочеркасское, Омское, в 1912 г. – Екатеринбургское, Житомирское, Симбирское землемерные училища. В них обучалось уже 2093 человека, в том числе в самом маленьком Читинском – 122, а в самом большом Житомирском – 199, в среднем по 174 учащихся в училище. Кроме государственных, накануне революции, существовало 3 частных землемерных училища – в Петрограде, Москве и Киеве.

Система подготовки межевых кадров на протяжении XIX столетия и до начала XX века сформировалась в виде разноуровневых учебных заведений – курсов, училищ, межевого института. Учебные программы, разрабатываемые высшим учебным заведением и утверждаемые Министром юстиции, обеспечили квалифицированный уровень

землемерных работников. Выпускники межевого института занимали управленческие или преподавательские должности, учащиеся землемерных училищ после окончания курсов поступали на службу в Чертежные части или становились частными землемерами. Таким образом, процесс подготовки кадров можно считать сформировавшимся, однако главная проблема – острая нехватка количества специалистов по стране оказалась нерешенной до 1917 г.

Библиографический список

1. Волков С. Н. Высшее землеустроительное образование в России на пороге XXI века // *Землеустроительная наука и образование XXI века*. – М.: Былина, 1999. – С. 7-27.

2. Инструкция для производства межевых работ при устройстве и оценке казенно-оброчных статей. – СПб. – 1874. – 131 с.

3. Лесных И. В., Тетерин Г. Н. Геодезическое образование в Сибири // *Геодезия и картография*. – 2001. – №4. – С. 56-59.

4. Министерство юстиции за сто лет. 1802–1902. Исторический очерк. – СПб., 1902. – 412 с.

5. Правила об испытаниях в землемерных училищах. – СПб. – 1890. – 36 с.

6. Положение о землемерных училищах. – Псков. – 1881. – 22 с.

7. ПСЗ. – № 12488. – 13093.

8. ПСЗРИ. № 28024.

9. Увеличение личного состава землемеров // *Топографический и геодезический журнал*. – 1911. – № 2. – С. 25-26.

УДК 930. 1

Ивонина Ольга Ивановна

Доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории, историографии и источниковедения «Новосибирского государственного педагогического университета», ivonina@ngs.ru, Новосибирск

К ВОПРОСУ О ПЕРИОДИЗАЦИИ ИСТОРИИ НОВОГО И НОВЕЙШЕГО ВРЕМЕНИ¹

Аннотация. В статье рассматриваются различные модели и критерии периодизации истории Нового и Новейшего времени. Обосновывается необходимость поиска универсальных критериев периодизации всемирной истории в условиях глобализации и мультипликации акторов исторического процесса. Такой подход позволит преодолеть европоцентризм исторического нарратива, реализовать междисциплинарные практики исторического познания.

Ключевые слова: критерии и модели периодизации всемирной истории, Новое и Новейшее время, теория модернизации, глобальная история.

Ivonina Olga Ivanovna

Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Universal History, Historiography and Sources Studies at the Novosibirsk State Pedagogical University, ivonina@ngs.ru, Novosibirsk

ON PERIODIZATION OF MODERN AND CONTEMPORARY HISTORY

Abstract. This article considers various models and criteria of periodization of Modern and Contemporary History. The author proves a necessity of research universal criteria of History in the era of globalization and multiplication of the actors of historical process. Such approach can overrate Eurocentric mode of historical narration which would assist realization of interdisciplinary practice of historical studies.

Keywords: criteria and models of periodization of History, Modernity, Postmodernity, Contemporary History, theory of modernization, global history.

Категории пространства и времени, будучи неотъемлемыми характеристикой бытия любого социума, наполняются разными смыслами и функциями, в зависимости от характера вопросов, на которые человек и общество с их помощью стремятся получить ответ. В отличие от устойчивости пространственных характеристик, время фиксирует постоянную изменчивость человеческих сообществ и социальных институтов по мере их продвижения из «прошлого» в «настоящее» и «будущее». История как наука о прошлом актуализирует в сознании современников память о социальном и политическом опыте, преодоление или использование ко-

торого позволяет строить планы на будущее.

Наибольшую сложность для исследователей представляет выявление хронологических рамок, разделяющих разные стадии и эпохи мировой истории. В исторической хронологии (периодизации истории) используются различные формы демаркации эпохальных рубежей. Историкам свойственно считать водоразделом эпох те «судьбоносные» события реальной истории, которые сделали необратимыми социально-политические или технико-экономические новации. Хронологию «исторических рубежей» заполняют события, связанные с началом и окончанием войн и революций, реформ и

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

протестных движений, великих открытий и катастроф (история чумы, Холокоста, «Большого террора»), творчества гениев и политических деятелей.

Иную типологию применяют сторонники агрегатного подхода, фиксирующие совпадение множества значимых тенденций развития в определенный момент истории. Специфика эпохи определяется сразу по нескольким параметрам – типу хозяйства, характеру социальных и политических институтов, уровню культуры, образования и другим. Хронологические границы эпохи в этом случае устанавливаются приблизительно, так как различные сферы человеческой деятельности обладают разными моментами инерции и разной скоростью освоения новаций. Победа нового типа развития приводит к созданию целостного, устойчивого социального пространства, подчиненного единым правилам и нормам жизни – новому порядку [2, с. 114-115].

В последнее время получили широкое распространение и признание теории исторического лидерства. Их авторы считают главными действующими лицами мировой истории имперские государства, страны-интегри, отдельные регионы. Рим, империя Карла Великого, Средиземноморье, Британское содружество, США признаются источником тех изменений и достижений, которые оказали решающее воздействие на развитие других исторических субъектов. Цивилизации – лидеры, достигшие высших ступеней развития и влияния в рамках отдельных регионов или в масштабе геополитики, становятся символами своего времени. В работах У. Томпсона, Дж. Модельски, И. Валлерстайна, П. Кеннеди пространство и время всемирной истории становится полем деятельности, конкурентной средой и ресурсом развития для «мировых гегемонов» – от *Pax Romana* до *Pax Americana*. Хронология мировой истории в этом случае измеряется циклами возвышения, кризиса и упадка империй.

Все теории развития и производные от них модели периодизации всемирной истории «историчны», т. к. их становление происходило в границах определенного места, времени и культурной традиции. Разделение истории человечества на эпохи Древности, Средневековья и Нового времени, пред-

ложенное европейскими просветителями XVII-XVIII вв. и до сих пор используемое обществоведами, обосновало *закономерность перехода* стран Западной Европы и Северной Америки к *современному типу развития*. Совпадение содержательных, пространственных и временных характеристик Нового мира как этапа исторического развития западной цивилизации сформировало общую родословную для всех последующих интерпретаций современной эпохи.

Полагая точкой отсчета событийной и интеллектуальной истории Нового времени «европейское чудо», сторонники трехчастной периодизации всемирной истории легитимировали динамичный характер современной эпохи, которая путем разрыва с тысячелетними традициями Древности и Средневековья невероятно ускорила ход исторического времени, исчисляемого отныне веками и десятилетиями. Смысловое единство истории и историографии Нового времени (Модернити) объясняет наличие общих признаков ее идеологии и феноменологии, на которые указывают современные теории развития:

- *либерализма* (убежденности в универсальной ценности свободы для человека, общества и государства);
- *прогрессизма* (как типа развития);
- *универсализма* (представления о транслируемости созданных Западом социально-экономических институтов в другие культуры);
- *рационализма* (как типа мотивации деятельного субъекта истории, способа управления социально-политическими процессами и своего рода познавательной установки);
- *европоцентризма* (выступающего одновременно в качестве мировоззренческой и методологической установки – уверенности в превосходстве западной модели социального развития и способа идентификации социума в пространстве и времени мировой истории).

Либеральный вектор социальных трансформаций Нового времени предопределил историческое и аксиологическое содержание этой эпохи. Современники видели смысл Нового времени в *эмансипации* человека от любых форм внешней зависимости, ограничивающих пределы его творчества. Позитивное значение достигнутой свободы раньше всего проявилось в материальной

сфере, придав результатам отрицательной эмансипации прагматический характер. Содержание развития Нового мира определяется логикой безграничного накопления – капитала, экономической мощи, силы знаний. Именно на этой стадии, получившей название «индустриального общества», отличие *уровня* и *типа* развития стран Западной Европы и США относительно других регионов мира становится очевидным. Запад становится главным субъектом истории эпохи Модерна, овладевая стратегической инициативой в определении ее временных и пространственных характеристик. С этого времени *история успеха* западной модели развития определяет главное содержание мировой истории. «Дух» Нового времени предугадал Т. Гоббс, полагавший, что «счастье состоит в самом преуспевании» [3, с. 472]. Сравнивая человеческую жизнь с соревнованием в беге, английский мыслитель считал ее «единственной целью и наградой – оказаться впереди своих конкурентов» [Там же. С. 490].

Длительное доминирование Запада в мировой системе XVII–XX вв. определяло не только экономические и социально-политические реалии эпохи Модерна, но и познавательные установки ее летописцев. В условиях, когда сама новизна стала восприниматься как достижение, в историографии утвердилась *прогрессистская парадигма развития* человечества. Все теории линейно-стадиального развития (от Г. Ф. Гегеля и К. Маркса до Ф. Фукуямы) исходили из представления о *необратимости* научных и культурных *достижений* человечества, взаимосвязи прошлого, настоящего, будущего, и сводились к утверждению превосходства современного состояния над всеми предшествующими. Номинация Модернiti новой эпохой развития способствовала идентификации Запада в качестве лидера современного мира (в прямом смысле этого слова, т. к. английское «modernity» обозначает не просто современное, существующее здесь и сейчас, но и высокие стандарты, высшее качество или уровень развития).

Признание *прогресса формой современного развития* имело важные последствия для эволюции социальных теорий. Отождествление достижений западной цивилизации с идеальным типом свободного и динамично

развивающегося общества облегчало понимание магистрального вектора человеческой истории как всеобщей модернизации. Смыслом этого процесса модернистские теории считали всеобщую *легитимацию* экономических, социально-политических и правовых *институтов Запада* в качестве *универсальных эталонов* успешного развития. Просвещенный разум мыслителей Нового времени превратил *прогресс* из специфической формы развития западной цивилизации в *норматив* всемирной истории. Доктрина правового натурализма (в лице И. Канта, Ж.-Ж. Руссо, Т. Джефферсона) исходила из признания вечных и неизменных качеств человеческой природы, порождающих одинаковые ответные реакции на сходные вызовы и стимулы. Представление о том, что *рациональный выбор* человека в пользу свободы и согласия является *нормой жизни*, «истиной *всех времен и народов*», стимулировало законотворческий разум и законодательную практику Современности – замещение неподконтрольных человеку «законов истории» формально определенными правовыми нормами, набором правил, не знающих исключений [1, с. 83].

Интенсивное взаимодействие центра современной мировой системы со странами колониальной и зависимой периферии, начавшееся со второй половины XIX века, содействовало появлению *идеологии модернизации*. Ее источником можно считать виговскую концепцию всемирной истории, призванную обосновать «цивилизаторскую миссию» британского колониализма. Распространение в колониях английских политических институтов, культуры и языка наряду с уничтожением колонизаторами «варварских» обычаев и традиционных форм социальной дискриминации (кастово-клановой, этноконфессиональной, гендерной) воспринималось как исполнение ответственной миссии цивилизованной нации. Искусственная замена средневековых форм жизни современными институтами, содействующими ускоренному развитию, считалась историческим долгом и призванием передового Запада по отношению к заблудшему в пустыне времени неразвитому Востоку. Колониальная политика западных держав, осуществлявшаяся по рецептам либеральных историков, способствовала пре-

вращению универсальных категорий «культуры», «цивилизации», «рационального управления», «прогресса» из аналитических в дидактические понятия.

Продолжавшееся с середины XIX в. до начала Второй мировой войны усвоение «универсальных» концептов прогресса государствами «второго эшелона модернизации» (Японией, Китаем, Индией, Турцией) привело к интеграции в мировую систему многочисленных «других», не западных стран, чьи социально-политические институты и уровень экономического развития формально соответствовали современным стандартам.

Мощный импульс появлению новых концептов модернизации был задан осмыслением итогов Второй мировой войны. В послевоенном мире именно США предстояло стать автором нового концепта периодизации истории, подтвердив ту истину, что история создается победителями. В отличие от других держав, Америка была свободна от обвинений в грехах тоталитаризма и колониализма, ее участие в деятельности антигитлеровской коалиции и судьбах послевоенного мира свидетельствовало об успешном преодолении традиции внешнеполитического и культурного изоляционизма. Америка явилась одновременно автором нового проекта – сообщества миролюбивых наций – и главным архитектором его несущих конструкций: военно-политических блоков, международных режимов нераспространения оружия массового уничтожения и ограничения вооружений; международного стандарта прав и свобод человека; международных структур содействия экономическому и культурному прогрессу – ГАТТ, ЮНИДО, МАГАТЭ, ЮНЕСКО [5, р. 174-175].

Содержательной основой американской версии Модернити стала сформулированная в 1950-80-х гг. Т. Парсонсом, Дж. Гэлбрейтом, С. Хантингтоном концепция «демократического транзита». Она была адресована в первую очередь странам социалистического содружества, занятым строительством собственного Нового мира в соответствии с проектами «народных», «суверенных» и «направляемых» демократий. Акцент теории «демократического транзита» на либерализации политического режима как обязательном компоненте процесса системной модернизации, разделил политическое

пространство Модернити на тоталитарный Восток и либеральный Запад – символы включающих друг друга альтернатив современного развития.

Главным адресатом теории системной модернизации стали добившиеся независимости страны третьего мира. Концепция демократизации предусматривала их участие в деятельности международных структур, создателями и спонсорами которых выступили Соединенные Штаты. Для реализации программ «содействия развитию» формировались многочисленные органы ООН, создавались международные режимы торговли, предоставления инвестиций и гуманитарной помощи, эксперты частных фондов, финансировавших разработку теории системной модернизации, отправлялись в страны третьего мира в качестве экспертов и советников правительств.

В своих воспоминаниях о том, как разрабатывалась теория модернизации, один из ее авторов, К. Калхун, отмечал особую атмосферу того времени: чувство победы, исторический оптимизм, надежды на лучшее будущее определяли настроения тех, кто был уверен в том, что все плохое осталось в прошлом, и теперь мир вступает в совершенно новую эру [4].

Оптимизм создателей концепции Модернити как проекта совершенного мира дополнялся уверенностью в его реализуемости. По словам З. Баумана, «Модернити стремилась к совпадению слов и смыслов, к совершенным названиям, адекватным обозначаемым вещам, к пошаговому решению задач. Короче говоря, к миру, где есть конкретные решения для каждой ситуации, и нет безвыходных положений» [3, с. 82].

Предлагаемые на экспорт модернистские по своей природе социально-экономические институты должны были трансформировать и/или вытеснить структуры традиционные. Иные хронотопы культуры – живущие в прошлом, либо на периферии мира – представляли интерес для современников лишь как предтечи или аномальные отклонения от общей модели развития. Такое понимание пространственно-временных границ новой эпохи отождествляло модернизацию с вестернизацией, убеждая страны второго, третьего и последующих «эшелонов» модернизации в целесообразности «догоняющего»,

а по сути зависимого типа развития.

Реальные успехи модернизации в странах Восточной и Юго-Восточной Азии, Северной Африки и Латинской Америки внесли коррективы как в понимание существа эпохи Модернити, так и способов подключения к мегатрендам ее развития стран третьего мира. Увеличение доли «новых индустриальных стран» в мировом производстве и торговле, «чудеса» экономического роста Японии, Китая, Индии, Бразилии и других стран свидетельствовали о высокой конкурентоспособности и привлекательности незападных моделей развития. Оказалось, что модернизация – это не региональный, а глобальный процесс, участником которого наряду с Западом выступают и другие культуры, обладающие своими институциональными ландшафтами.

«Срывы модернизации» на периферии мир-системы, символом чего стала победа исламской революции в Иране и ее экспорт в страны Большого Ближнего Востока, обнажили главное противоречие модернизации, осуществлявшейся в форме вестернизации, – *конфликт современных институтов и традиционных ценностей*, имеющих явную религиозную или национальную окраску. Успех экономической модернизации Китая, Индии, Кореи, Индонезии, Малайзии, Таиланда и других «новых индустриальных стран» сопровождался ужесточением авторитарных и тоталитарных режимов, расширением сферы применения легитимного насилия, массовым нарушением прав и свобод граждан, консервацией традиционных форм социальной организации. Апелляция власти к ценностям дисциплины, долга, милосердия, солидарной ответственности, уходящих своими корнями вглубь веков, свидетельствовала о понимании ею традиции как важного ресурса мобилизации нации и сохранения ее идентичности в процессе социальной трансформации.

Критика теории вестернизации с позиций сравнительной истории цивилизаций Ш. Эйзенштадтом, Ч. Тэйлором, С. Хантингтоном в 1960-70-е гг. выявила несостоятельность восприятия современного мира как театра военных действий, где в разных формах и различными средствами борются друг с другом традиции и новации. Логика конструирования Современности по принципу

«или» – «или» чревата, по их мнению, возрождением национально-культурного шовинизма и фундаментализма, отбрасывающего мир к «темным векам Средневековья». Важнейшим результатом этой критики стали теории «многочисленных современностей», «множественных модернов».

Альтернативой самонадеянной уверенности какого-либо социума в том, что Современность – там и тогда, где и когда торжествуют его интересы и ценности, стала *стратегия мультикультурализма*, стремящаяся к созданию такой ценностно-нормативной базы современного мира, которая интегрирует в себя гуманистические принципы равноправия, законности, справедливости, стремления к общему благу, ответственного правления, свойственные разным культурам. В рамках поликультурной парадигмы дескриптивный образ Модернити складывается из совокупности разнообразных траекторий и темпов социальных изменений, обусловленных самобытностью и автономностью различных акторов *единой мировой цивилизации*.

Принципиально новый контекст обсуждения пространственно-временных параметров эпохи Новейшего времени сформировался на рубеже 80-90-х гг. XX века. Концентрация на небольшом временном отрезке знаковых событий мировой истории (крушение Берлинской стены, распад СССР) определила хронологические рамки «короткого XX века», поместившегося в промежутке между Первой мировой войной (1914-1919) и завершением «холодной войны» (1989-1991). Осмысление итогов недавней истории в ситуации наступившего мира и согласия, придавало дискурсу современности нехарактерное для эпохи *fin du siècle* чувство удовлетворенности историей, порождая миллениаристские версии *глобальной истории*. Глобальная по своим движущим силам и направленности история ставит под вопрос саму возможность доминирования на ее сцене обладающих уникальными возможностями игроков, независимо от предлагаемых ими обоснований (исторических, экономических, морально-психологических) собственной исключительности [6, p. 214].

Баланс в понимании смысла эпохи Новейшего времени как совместного освое-

ния социально-политического пространства мировой цивилизации, вобравшего в себя разных участников глобального взаимодействия и их повестки дня, может основываться на презумпции единства и многообразия субъектов всемирной истории, обладающих равными правами, но разными сценариями мирового развития.

Библиографический список

1. *Бауман* З. Индивидуализированное общество. – М.: Логос, 2002. – 390 с.
2. *Валлерстайн* И. Изобретение реальностей времени-пространства: к пониманию наших исторических систем / *Время мира*. Вып. 2:

Структуры истории. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 2001. – С. 102-116.

3. *Гоббс* Т. Человеческая природа // *Избранные произведения*: в 2 т. – М: Мысль, 1964. – Т. 1. – 752 с.

4. *Калхун* К. Теории модернизации и глобализации: кто и зачем их придумывал? [Электронный ресурс] URL://www.ecsocman.edu.ru/msg/246355.html. (дата обращения: 24. 12. 2012)

5. *Talbot* S. The Great Experiment: The Story of Ancient Empires, Modern States and the Quest for a Global Nation. – N. Y.: Simon & Shuster, 2008. – 478 p.

6. The Future of Global Conflict / ed. by Borschier V., Cyase-Dunn Chr. – L.: SAGE, 1999. – 320 p.

Карнаухов Дмитрий Владимирович

Доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории, историографии и источниковедения «Новосибирского государственного педагогического университета», dvkarn@mail.ru, Новосибирск

СРЕДНЕВЕКОВАЯ РУСЬ В ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ПОЛЬШИ: ИСТОКИ ФОРМИРОВАНИЯ СТЕРЕОТИПОВ¹*

Аннотация. В статье рассматривается роль исторического образования Польши в качестве важного канала трансляции представлений об истории России, на примере представлений польских историков об истории средневековой Руси рассматривается формирование стереотипов восприятия русской исторической тематики в Польше, а также определяется значение польской историографии для формирования исторического образа России в европейских странах.

Ключевые слова: историческое образование; культурно-историческая идентичность; Польша; история России; стереотипы восприятия истории.

Karnaukov Dmitriy Vladimirovich

Dr Sc., Professor of the Department of World History, Historiography and Source Study at the «Novosibirsk State Pedagogical University», dvkarn@mail.ru, Novosibirsk.

MEDIEVAL RUS' IN HISTORICAL EDUCATION OF POLAND: SOURCES OF STEREOTYPES UPRISING

Abstract. The article considers the role of history education in Poland as an important channel broadcasting of shows about the history of Russia, by the example of Polish historians views on the history of medieval Rus' regards the stereotypes uprising of the Russian history issues in Poland, and also determines the value of Polish historiography for the formation of a historical image of Russia in the European countries

Keywords. History education, cultural and historical identity, Poland, History of Russia; stereotypes of history.

Важнейшим каналом распространения знаний о прошлом является историческое образование. Школа и профильные исторические факультеты вузов готовят просвещенные элиты к заданному сложившейся в обществе системой ценностей шаблонному, клишированному восприятию истории, закрепляют в массовом общественном сознании образы и стереотипы, из которых складывается историческая картина мира. Задачей чрезвычайной важности для понимания национальной культуры является расшифровка «исторического кода», определяющего отношения ее носителей к важнейшим проблемам формирования культурно-исторической идентичности. При решении

этой задачи в качестве предмета исследования может быть интересна не только трансляция через историческое образование представлений того или иного сообщества о «своей» истории, но и система взглядов на «чужую» историю, примером чего является исторический образ Руси / России как элемент картины мира других народов.

Зарубежные оценки и интерпретации как правило существенно расходятся с восприятием русской истории в нашей стране. Данные различия во взглядах обусловлены рядом причин. С одной стороны, иностранцам были чужды «патриотические» соображения – в их рефлексии преобладал прагматизм, а также конъюнктурность восприятия

¹ Статья подготовлена в рамках реализации программы стратегического развития ФГБОУ ВПО НГПУ на 2012 – 2016 гг.

исторических событий, в той или иной степени обусловленная влиянием актуальных отношений представляемых ими стран с Россией. С другой стороны, не следует забывать и о том, что зарубежные историки, обращавшиеся к изучению российской истории, нередко были носителями принципиально иных цивилизационных ценностей, иных традиций и подходов к интеллектуальной деятельности.

В этой связи важно выявить особенности и закономерности формирования «внешнего» образа русской истории, который глубоко укоренился в качестве элемента общественного сознания, а также благодаря историческому образованию транслируется от поколения к поколению. Мы проведем работу по выявлению стереотипов восприятия русской истории на примере взглядов и суждений польских интеллектуалов, сформировавшихся на рубеже эпох Средневековья и Ренессанса.

В числе создателей концепции истории средневековой Руси, чьи идеи до сих пор являются ориентиром для исторического образования Польши, следует выделить выдающихся представителей средневековой и ренессансной историографии, авторов ученых трактатов и исторических хроник Яна Длугоша [3], Матвея Меховия [10], Мартина Кромера [3; 4; 5], Марчина Бельского [1; 2], Мачея Стрыйковского [11], а также натурализовавшегося в Польше итальянца Александра Гваньини [7; 8]. Роль представителей ученого сообщества других стран была невелика – здесь следует отметить публикацию «Записок о московитских делах» немецкого дипломата Сигизмунда Герберштейна, ученого трактата содержавшего обстоятельный очерк истории русских земель, написанный на основе материалов собранных в Московском государстве [9].

Основной причиной формирования интереса к прошлому русских земель со стороны польской историографии были внешнеполитические амбиции польского правящего класса и интенсивность военно-политических и культурных контактов Польши и Руси. При создании концепций русской истории определяющую роль сыграло также использование польскими интеллектуалами в качестве исторических источников русских летописей, как правило недоступных ученым других стран.

В польских произведениях, освещавших историю средневековой Руси, затрагивались вопросы происхождения восточных славян, зарождения и эволюции русской государственности, истории христианизации, а также освещались взаимоотношения русских (восточнославянских) княжеств с соседними государствами и народами.

Особый интерес представляют этнонимические и этногенетические гипотезы и концепции. Эти представления во многом были обусловлены актуальной ситуацией в Восточной Европе, сложившейся в период их создания, прежде всего особенностями этнополитической дифференциации некогда единой «русской земли». В результате, в рамках этнонимических концепций восточные славяне были разделены на два политических народа «руссос» и «московитов», названия которых сопрягались с наименованиями прославленных народов древности. Этноним «руссос», согласно гипотезе выдвинутой польскими историками второй половины XVI в. (Кромер, Бельский, Стрыйковский), производился от имени сарматского племени роксолан [3, р. 17;], а этноним «московиты» либо от имени древнего народа мосхов/мосхинов/модоков [7, р. 10; 8, f. 47v], либо связывался с ветхозаветным Мосохом [11, s. 102].

Оба варианта объяснения номинации восточных славян были тесно связаны с этногенетическими концепциями, в числе которых наибольшее распространение получили «сарматская» и «мосохова» гипотезы. «Сарматская» гипотеза связывала народ руссов и произошедших от них славян через посредничество племени роксолан с ветхозаветным Асармотом / Сарматой, что позволяло включить славянские народы в библейскую генеалогию, связать их с родом ветхозаветного Сима [Там же. S. 91]. «Мосохова» гипотеза представляла прародителем всех славян эпонима московитов внука Ноя Мосоха [Там же. S. 90]. Таким образом «русский» и «московский» народы включались в разные генеалогии, что усиливало политически ангажированный тезис их «инородности» друг другу, востребованный в эпоху военного противостояния Московского государства и Речи Посполитой, их борьбы за русские земли, прямо противоречивший факту эмпирически осязаемой этнокультурной близости

этих двух восточнославянских этнополитических общностей.

Наряду с концепциями этнокультурной истории широкое распространение в ученых трудах позднего Средневековья и эпохи Возрождения получили также идеологически ангажированные концепции политической истории русских земель, позволявшие понять причины возвышения и упадка некогда могущественной Киевской державы, а также разобраться в структуре организации политической власти возникших после ее распада удельных русских княжеств. Исторический образ восточнославянской государственности был четко разделен на «русский» и «московский» сегменты.

«Русский» сегмент включал авторские интерпретации заимствованных из летописных памятников известий о наиболее важных политических достижениях, относившихся к эпохе существования единой Киевской державы, а также унаследовавших ее политические традиции удельных княжеств. Дискриминационное «клише» восприятия политических традиций Руси было создано Длугошем, который пытался доказать польское происхождение киевской государственности [6, р. 40], а в дальнейшем всячески подчеркивал неспособность русских к самостоятельному управлению государством, чем оправдывал экспансию Польши на Русь [Там же. Р. 47, 287, 394, etc]. Русские князья при этом изображались как слабые правители и наделялись преимущественно негативными характеристиками.

«Московский» сегмент польского историографического образа восточнославянской государственности предполагал осмысление принципиально иной модели политической организации, консолидировавшей восточных славян вокруг нового мощного центра. Следует отметить неоднозначность исторического образа Московии в европейской историографии. С одной стороны, Московское государство характеризовалась как некое политическое «новообразование», не связанное с традициями русской государственности. Такой подход был характерен главным образом для Длугоша и иных антимосковски настроенных польских историков [3, р. 14-15; 4, р. 9]. С другой стороны, под влиянием трактата Герберштейна, широкое распространение получила альтернатив-

ная трактовка московской истории, которая нашла отражение в хрониках Бельского [2, L. 426-430] и Стрыйковского [11, s. 419], рассматривавших московское государство в качестве преемника и продолжателя многовековых политических традиций восточнославянской государственности и прежде всего Киевской Руси.

Неоднозначны были и оценки польскими авторами важнейшего культурного события в истории Руси – принятия Киевской державой христианского вероучения при посредничестве Византии. Интерес ученых Старого Света к данному вопросу объясняется особой ролью христианской культурной традиции для интеллектуальной культуры средневековой и ренессансной Европы, а также конфессиональной самобытностью восточных славян, обусловленной принятием христианства по греческому образцу. В связи с этим свидетельства о посредничестве греков в крещении Руси позволяли объяснить причины культурно-религиозной дифференциации христианских народов Восточной Европы, а также указывали на связь русской религиозной традиции с цивилизационным наследием Византии.

Данный сюжет позволял каждому автору выразить свое отношение к христианской традиции. Длугош оценивает крещение Руси с позиции христианского космополитизма, трактует принятие русскими от греков вероучения как прогрессивное событие, позволившее избавить Русь от язычества [6, р. 105-108]. Кроме в большей степени склонен оценивать его с прокатолических позиций и сожалеет о недостаточном внимании к русским землям со стороны миссионеров с Запада, которое этот автор считает причиной их потери для «латинской» церкви [5, р. 31]. Стрыйковский, который не был ангажирован идеологией католицизма, придерживается более широкого взгляда на вопрос христианизации Руси: он солидаризуется с позицией своего источника – русской летописи, при этом не только подробно пересказывает факты, но и передает идеологические акценты характерные для православных книжников [11, s. 87, 139-141, 271-272].

Пожалуй, наибольшим интересом пользовались донесения польских историков о международных связях русских земель, по понятным причинам повышенное внимание

ими уделялось польско-русским отношениям. Представленные на страницах польских исторических сочинений концепции международных отношений в Восточной Европе напрямую отражали внешнеполитические цели и задачи польских правящих элит, были призваны исторически обосновать политическое господство польского государства и союзной ему Литвы на западных русских землях, а также убедить европейцев в важности внешнеполитической миссии Польши на востоке Европы.

Основопологающие принципы отношений Польши и Руси были изложены в хронике Длугоша, которая представляла собой сконструированную в «полоноцентристском» ключе комбинацию тенденциозно подобранных реляций о действительно имевших место событиях с авторским вымыслом, в результате чего была создана мифологема позволившая *post factum* обеспечить исторической легитимностью польскую экспансию на русские земли.

В своей концепции Длугош сводит содержание достаточно противоречивых польско-русских отношений лишь к одной тенденции: доминированию Польши. Такой эффект был достигнут благодаря ярким художественным рассказам об осуществлявшихся на протяжении четырех столетий успешных военно-политических акциях польской монархии, направленных на завоевание политического господства на русских землях, в которых прежде всего были акцентированы победоносные «русские» войны польских королей и князей. «Польская» политика русских князей, напротив, изображалась Длугошем лишь как череда преимущественно неудачных попыток освободиться от «польского ига». Правители Руси при этом четко разделялись в его сочинении на лояльных польской монархии князей и «бунтовщиков». Историк выделяет знаковые событийные вехи, призванные подтвердить вышеупомянутую тенденцию развития польско-русских отношений («русские» походы Болеслава I, Болеслава II, Казимира II и Казимира III, противостояние Польши политике Венгрии и Литвы, оспаривавших ее право на владение русскими землями), а также подчеркнута предвзято оценивается деятельность польских и русских исторических деятелей, сыгравших наиболее важную роль

в истории двусторонних отношений (характерны примеры «героизации» польского короля Болеслава Храброго [6, р. 142-158; 156-158] и «демонизации» русского князя Романа Галицкого [Там же. Р. 532-535]).

В качестве кульминационного события в истории польско-русского противостояния Длугош характеризует «русскую» войну короля Казимира III, в результате которой земли Червонной Руси были включены в состав польского государства, а в дальнейшем осуществлено размежевание сфер влияния Польши и Литвы на славянском востоке, юридически оформленное в 1385 г. после заключения династической унии этих двух государств, «навечно» закрепившей русские провинции за династией Ягеллонов.

Концепция польско-русских отношений Длугоша не была пересмотрена его последователями: они сохранили приверженность не только ее содержательному наполнению, но и важнейшим идеологическим акцентам. Функциональность данной мифологизированной концепции трудно переоценить: в результате ее популяризации в трудах историков XVI в. в историческом сознании не только польских, но и европейских элит на многие столетия закрепился стереотип необратимости подчинения русских земель Польше, что способствовало развитию комплекса превосходства польских политических и культурных ценностей, обернувшегося в свою очередь принижением роли цивилизационного потенциала восточного славянства.

На страницах польских исторических сочинений также освещались принципы «русской» политики Великого княжества Литовского, главного союзника Польского королевства. Данная проблематика приобрела особую актуальность в связи с трансформацией польско-литовского союза в 1569 г. в «Речь Посполитую двух народов», укрепление внутреннего единства которой во многом зависело от успешного решения задачи конструирования новой исторической идеологии в равной степени учитывавшей интересы обоих субъектов объединенного государства. Созданная в XV в. усилиями Длугоша «полоноцентристская» историческая концепция была неприемлема для литовско-русских элит Речи Посполитой из-за своей антилитовской направленности.

Альтернативная «литуаноцентристская» концепция была создана главным образом усилиями Стрыйковского и Гваньини. Благодаря ей Великое княжество Литовское было выведено на историческую арену в качестве равноправного партнера Польского королевства, а его право на владение русскими землями получило мощное историческое обоснование.

В отличие от Длугоша, для которого вопрос отношений Литвы и Руси был периферийен, Стрыйковский подробно описывает их историю с момента зарождения литовской государственности до эпохи раздела западных русских земель между Литвой и Польшей и их объединения под властью Ягеллонов. При этом выделяется три этапа в развитии литовско-русских отношений: первый этап характеризуется зависимостью Литвы от Руси [11, с. 238-240]; на втором этапе литовские князья представляются как защитники русских земель от татарского нашествия, что названо главной причиной территориального расширения Великого княжества Литовского за счет Руси [Там же. С. 269-270, 281]; третий этап Стрыйковский связывает с неудачными попытками восстановления суверенитета русских княжеств, которые обернулись окончательным установлением власти Литвы над Русью в результате захвата Киева Гедимином [Там же. С. 392-396].

Внимание польских историков также привлекли взаимоотношения Литвы с сохранившимися независимыми русскими княжествами, которые располагались на ее восточных границах и находились в сфере политических интересов литовских князей: Москвой, Псковом, Новгородом и Смоленском. Интерес к этому вопросу в Польше был обусловлен сближением внешнеполитических программ литовского и польского государств после заключения династической унии в 1385 г. В польских исторических сочинениях были подробно освещены важнейшие акции литовского князя Витольда (Витовта) – присоединение к Литве Смоленска [Там же. С. 504-506; 3, р. 354; 7, f. 14, 17v], войны с московским князем Василием Дмитриевичем [Там же. С. 505-506, 516-517] и походы против «вольных городов» Пскова и Новгорода [3, р. 631; Там же.

С. 544-545], проводившиеся при военно-политической поддержке Польши – а также конфликты польско-литовского союза и московского государства на рубеже XV и XVI вв. [10, р. CCCLI, CCCLX; 3, р. 639-641; 2, L. 428v; 11, s. 668-691]

Таким образом поиск исторических аргументов с целью обоснования актуальных внешнеполитических задач был важным элементом пропагандистской работы, в которой вольно или невольно принимали участие авторы исторических сочинений, направленной на оправдание и обоснование экспансии польско-литовского государства на русские земли и связанной с нею военно-политической конфронтацией с Московским государством не только в глазах элит собственной страны, но и европейской просвещенной публики.

Сочинения польских историков получили широкое распространение в европейских странах благодаря использованию потенциала печатной книги и латинского языка как языка международной коммуникации европейских интеллектуалов. Так, именно на латыни впервые были опубликованы труды польских ученых XVI в. содержавшие сведения об истории средневековой Руси – Меховия, Кромера и Гваньини. Это дало возможность в дальнейшем переводить эти сочинения на немецкий и итальянский языки. Также следует отметить расширение географических рамок распространения польских исторических книг, содержавших сведения об истории русских земель, благодаря их публикациям в ведущих типографиях Швейцарии, Германии, Италии и Австрии. Польскоязычные исторические книги не переводились на европейские языки и поэтому получили распространение преимущественно в странах Центральной и Восточной Европы.

Благодаря научной и издательской активности польских авторов, в странах Европы была воспринята во многом предвзятая «польская» точка зрения на историю Руси и ее взаимоотношения с другими странами и народами, что стало одной из причин формирования преимущественно негативного образа России в европейской историографии Нового времени.

Библиографический список

1. *Bielski M. Kronika wszytkego świata na sześć wieków, Monarchie cztery rozdzielona* [...]. – Kraków, 1551. – [31], 295, [1] l.
2. *Bielski M. Kronika, to jest Historyja świata na sześć wieków i na cztery Monarchie rozdzielona* [...]. – Kraków: Druk. u Mattheusza Siebeneychera, 1564. – [6], 467, [8] l.
3. *Cromer M. De origine et rebus gestis Polonorum libri XXX* [...]. – Basileae: Officina Joannes Oporini, 1555. – [8], 702, [40] p.
4. *Cromer M. De origine et rebus gestis Polonorum libri XXX. Tertium ab auctore diligenter recogniti* [...]. – Basiliae: Officina Oporiniana, 1568. – [12], 468, [64] p.
5. *Cromer M. Polonia, sive de origine et rebus gestis Polonorum libri XXX* [...]. – Coloniae Agrippinae: Officina Birchmannica, 1589. – 478 p.
6. *Długoss J. Historia Polonica* [...]. – Dobromili, 1615. – [36], 599 p.
7. *Gwagnini A. Magni Ducatus Lituaniae cum suis ducibus, provinciis, palatinatibus, civitatibus et castris praecipuis, morumque gentis, originis, religionis antiquae compendiosa descriptio*. – Cracoviae: Typis Matthiae Wirzbiętae, [1578]. – 33 f.
8. *Gwagnini A. Omnium Regionum Moschoviae Monarchae subjectarum, Tartarorumque campestrium arcium civitatum praecipuarum, illarum denique gentis, religionis et consuetudinis vitae sufficiens et vera descriptio*. [...] – Cracovia: Typis Matthiae Wirzbiętae, [1578]. – 47 f.
9. *Herberstein S. Rerum Moscoviticarum Commentarij* [...]. – Basileae: Officina Joannes Oporini, 1551. – 157 p.
10. *Mathia de Mechow. Chronica Polonorum*. – Cracoviae, per Hieronymum Vietorem, [1521]. – [24], CCCLXIX p.
11. *Strykowski M. Ktora przedtym nigdy światła nie widziała Kronika Polska, Litewska, Zmodska i wszystkiey Rusi* [...]. – Królewiec: Druk. u Gerzego Ostenbergera, 1582. – 762 s.

Умбрашко Константин Борисович

Доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой Всеобщей истории, историографии и источниковедения «Новосибирского государственного педагогического университета», historian09@mail.ru, Новосибирск

ИСТОРИОГРАФИЯ ИСТОРИИ РОССИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ¹

Аннотация. В данной статье анализируются различные варианты изучения историографии истории России в профессиональной подготовке бакалавров. Рассмотрены научные построения историков относительно концепций истории России. Главное внимание уделено развитию представлений бакалавров об историографии России. Выявлены основные концепции истории России, созданные учеными в XVIII–XX вв. Цель статьи – показать новые тенденции изучения историографии истории России в системе профессиональной подготовки бакалавров.

Ключевые слова: историография, концепция, новые тенденции, профессиональная подготовка, бакалавр.

Umbrashko Konstantin Borisovich

The doctor of historical sciences, the professor, the head of chair of General history, historiography and source study, «Novosibirsk state pedagogical university», historian09@mail.ru, Novosibirsk.

HISTORIOGRAPHY OF THE HISTORY OF THE RUSSIA IN VOCATIONAL TRAINING OF BACHELORS

Abstract. In this article there are analyzed different variants of the study of the historiography of the history of the Russia in vocational training of bachelors. The scientific constructions of historians concerning of concepts of the history of the Russia are considered. The main attention is given to development of the representations of bachelors about historiography in Russia. The main concepts of the history of the Russia, created scientists in XVIII–XX century, is revealed. The purpose of the article is to show the new tendencies of the studying of the historiography of the history of the Russia in vocational training of bachelors.

Keywords: historiography, concept, new tendencies, vocational training, the bachelor.

Введение двухуровневой подготовки в системе высшего профессионального образования породило совершенно новую ситуацию в содержательном аспекте преподавания специальных дисциплин. Историография истории России занимает в списке таких дисциплин «почетное» место наиболее «оптимизированной» и модернизированной науки. Если в учебных планах специалитета на нее отводилось 56 часов лекционных и 56 часов семинарских аудиторных занятий, то для бакалавров это соотношение стало 12–12.

Подготовка специалистов по курсу «Историография отечественной истории» предполагала обращение к сложным мето-

дологическим, теоретическим, проблемам отечественной историографии и знакомство студентов с творчеством выдающихся русских историков. Такой подход имел историко-научную основу.

«Работа историографии, – писал В. О. Ключевский, – во многом напоминает работу землекопа. Отжитая жизнь лежит перед историком как сложный ряд слоев, скрывающихся один под другим. Историография начинает свое изучение с верхнего пласта и постепенно углубляется внутрь. Умственная жизнь – один из наиболее сокровенных, глубоко лежавших слоев, и наша русско-историческая литература едва коснулась его, занятая ближе лежащими сферами,

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

например, политическим или юридическим развитием Руси» [3, с. 134]. Историк исторической науки второй половины XIX в. М. О. Коялович сравнивал необозримую массу исторических фактов с громадным, густым и темным лесом, в котором он искал тропинок, дорог, «проложенных и прокладываемых другими к изучению этого леса». Историография, по его мнению, это некоторая возвышенность, «с которой можно было бы обозревать все его пространство и узнать главнейшие его части, изученные по этим тропинкам и дорогам» [5, с. XLI]. П. Н. Милюков полагал, что научные построения историков состояются из целого ряда разновременных наслоений, историю и происхождение которых они не всегда помнят, но которые одинаково употребляют в дело при создании собственных концепций. Это – точно истертая от употребления монета на каком-нибудь глухом варварском рынке, где деньги разных времен и различных наций одинаково идут в оборот. Поэтому историк науки работает так же, как нумизмат, который по остаткам чекана определяет происхождение и первоначальную ценность каждой монеты, как бы она ни истерлась от употребления [7, с. 27].

В этой связи основными трактовками понятия «историография» для студентов специалитета были два: 1. анализ совокупности исторических работ по той или иной проблеме, вопросу, периоду; научная дисциплина, изучающая историю исторической науки [14, с. 45].

Этот вариант изучения историографии требовал осмысления становления и развития русской исторической науки, выявления причин прогресса или регресса исторической науки на разных этапах, появления новых направлений, школ; изучения объективности созданных историками концепций и их значения для общественной жизни своего времени. Кроме того, предполагалось рассмотрение студентами не только биографических коллизий выдающихся русских историков и знакомство с их научными изысканиями, но и выявление основных историографических направлений в отечественной исторической науке. Таких как монархическое, государственное, географическое, скептическое, психологическое, экономическое, марксистское и др.

Основные задачи историографии как научной дисциплины были: выяснение общих условий развития исторической науки на разных этапах; выявление «организационных условий» развития науки; изучение теорий, с позиций которых изучался исторический процесс, анализ теоретико-методологических принципов исторического познания; анализ круга и характера источников, привлеченных историком, методик их исследования; изучение формирования проблематики исторического исследования; изучение особенностей личностей историков, их биографий, образа жизни; выявление и изучение научных школ, направлений, течений; изучение концепций исторического процесса, появившихся на разных этапах.

Программа курса для специалистов предполагала изучение следующих разделов. «Введение в курс историографии отечественной истории»; «Русское летописание: начало исторического знания»; «Исторические знания во второй половине XV–XVII вв.»; «Историческая наука в России XVIII в.»; «Н. М. Карамзин и русская историческая наука в первой четверти XIX в.»; «Историческая наука во второй четверти XIX в.»; «Биография и исторические воззрения С. М. Соловьева»; «Развитие историографии во второй половине XIX в.»; «Биография и исторические воззрения В. О. Ключевского»; «Русская историография начала XX в.»; «Организация советской исторической науки в 1920–1930 гг.»; «Изучение истории России и СССР в 1940–1950 гг.»; «Отечественная историография в 1960–1980 гг.»; «Современная российская историография отечественной истории»; «Современная зарубежная историография истории России».

Пришли иные времена. Целью дисциплины «Историография истории России» для бакалавров является формирование у студентов представлений об общих проблемах историографии как науке, о корпусе научных сочинений по истории России, о биографиях отечественных историков; развитие у студентов исторического мышления, воспитание ответственной гражданской позиции.

Задачи дисциплины для бакалавров: дать студентам теоретические знания о содержании предмета историографии, общие представления об исторических трудах, их месте

в структуре исторического познания; показать, что теория познания истории включает в себя определение понятия историографии как истории исторической науки и как анализ совокупности исторических работ по той или иной проблеме, вопросу, периоду; доказать необходимость изучения становления и развития русской исторической науки, выявления причин прогресса или регресса исторической науки на разных этапах, появления новых направлений, школ; изучения объективности созданных историками концепций и их значения для общественной жизни своего времени; освоить основные принципы и методы работы с историографическим материалом; выяснить общественные условия развития исторической науки на разных этапах, показав, что каждое новое поколение историков опирается в своих исследованиях на выводы, полученные их предшественниками, техники анализа источников и т. п.; выявить специфические «организационные условия» развития науки (научные учреждения, историческое образование, условия сохранения и использования научных материалов, возможность публикации и т. п.); показать как развивались и изменялись теории, с позиций которых изучался исторический процесс, проанализировать теоретико-методологические принципы исторического познания; охарактеризовать круг и характер источников, привлеченных историком, методики их исследования, рассмотрев при этом всю совокупность приемов изучения, истолкования, использования источников, которые свойственны различным школам; изучить формирование проблематики исторического исследования; изучить личности историков, их биографии; выявить и изучить научные школы, направления, течения; охарактеризовать концепции исторического процесса, на разных этапах развития отечественной исторической науки.

Как видим, круг задач дисциплины для бакалавров существенно расширился. При этом количество аудиторных часов, выделяемых на дисциплину, уменьшилось в разы. Например, программа курса «Историография истории России» для студентов четвертого курса Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ по направлению бакалавриата «Социально-экономическое образование» (профили:

«История», «История и обществознание», «История и МХК») рассчитана на 50 часов. Из них аудиторных – 24 часа (лекций – 12 ч., практических – 12 ч.). На самостоятельную работу студентов отводится 24 часа.

В условиях значительного сокращения количества аудиторных часов для студентов бакалавриата перед преподавателем встала сложная задача по «вмещению» содержания историографии в навязанные «часовые» рамки. Мы предлагаем разделить весь курс историографии истории России на три содержательных блока, учитывая господствующие концепции истории России в XVIII, XIX, XX веках.

XVIII век. Монархическая концепция истории России.

Петровские реформы оказали значительное воздействие на русскую историческую науку. В XVIII в. государственная власть поощряла расширение исторических исследований. Утверждение абсолютистского государства создавало новые условия развития исторических знаний. Влияние церкви на духовную культуру страны ослабло, возникло светское образование, развивалось научное знание. Возник внерелигиозный подход к истории и исторические знания превратились в подлинную науку.

Если в XVII в. существовали две историографические тенденции: православная (крещение Руси) и национальная (Куликовская битва), то у историков XVIII столетия к ним присоединяется третья – монархическая.

Практицизм, утилитарность были неотъемлемыми свойствами петровских преобразований, они закономерно распространились и на область исторических знаний. Утилитаризм (сочетать добро с пользой, «природу должно подчинить человеку») исторической науки XVIII в. был для своего времени значительным шагом вперед в развитии исторической мысли и в распространении исторических знаний. В исторической науке XVIII в. произошел переход от провиденциализма к рационализму. На первый план выступили идеи решающей роли человека и его разума.

В этой связи и укрепляется монархическая концепция истории России. Дьяк Ф. П. Поликарпов-Орлов попытался написать «Русскую Историю» XVI–XVII вв. Подканцлер П. П. Шафиров написал «Рассужде-

ние, с какие законные причины его царское величество Петр Первый к начатию против короля Карлуса Двенадцатого шведского в 1700 году имел...». Князь Б. И. Куракин написал «Историю о царе Петре Алексеевиче и ближних к нему людях 1682–1694 гг.». Вице-президент Синода Феофан Прокопович написал «Историю императора Петра Великого от рождения его до Полтавской баталии». Им была предложена теория «просвещенного деспотизма», всецело разделяемая Петром I. Указанные труды отличается открытая апологетика царя, лезть в его адрес. Они и предопределили оформление монархической концепции истории России в «Ядре Российской истории» А. И. Манкиева. Он одним из первых среди историков XVIII в. отчетливо сформулировал формулу, на которой будут основаны почти все историографические концепции XVIII в.: «Монархия Русская возвращена». Это значит, что монархия уже существовала со времен Рюрика, потом «необмысленно» была разделена, потом (при Иване III) вновь воссоединилась. А. И. Манкиев сформулировал центральную идею дворянской историографии XVIII в. о самодержавии как наиболее совершенной форме государственного устройства и обосновал концепцию русской истории как истории самодержавия, правящего совместно со знатью.

Эту идею поддержали почти все историки XVIII в., в результате этого в течение XVIII века оформилось целое, связное, каноническое представление об общем ходе русской истории. Суть этого представления можно свести к формуле: монархия (сильное государство) – нет монархии (нет государства) – новая монархия (мощное государство).

Главным трудом В. Н. Татищева является «История Российская...», доведенная до 1577 г. История России должна показать, по Татищеву, «сколько монаршеское правление государству нашему прочих полезнее, чрез которое богатство, сила и слава государства умножается, а чрез прочие умалывается и гибнет» [13, с. 120]. М. М. Щербатов создал «Историю Российскую с древнейших времен», доведенную до 1610 г. В основе его концепции лежала история русской монархии, дополненная благотворительным для России аристократическим правлением [18].

Итогом подобных «разысканий» стала предложенная немецким историком А.-Л. Шлецером периодизация истории России. Первый период – «*Russia nascens*» – «рождающаяся Россия», 862–1015 гг. Второй период – «*Russia divisa*» – «разделенная Россия», 1015–1216 гг. Третий период – «*Russia oppressa*» – «угнетенная Россия», 1216–1462 гг. Четвертый период – «*Russia victrix*» – «побеждающая Россия», 1462–1682 гг. Пятый период – «*Russia in flog*» – «цветущая Россия», с 1682 г. «Свободным выбором в лице Рюрика основано государство, – писал Шлецер. – Полторацкая эпоха, пока оно получило некоторую прочность; судьба послала ему 7 правителей, каждый из которых содействовал развитию молодого государства и при которых оно достигло могущества... Но... разделы Владимировы и Ярославовы низвергли его в прежнюю слабость, так что в конце концов оно сделалось добычей татарских орд... Больше 200 лет томилось оно под игом варваров. Наконец явился великий человек, который отомстил за север, освободил свой подавленный народ и страх своего оружия распространил до столиц своих тиранов. Тогда восстало государство, поклонявшееся прежде ханам; в творческих руках Ивана [III] создалась могучая монархия» [7, с. 35]. Влияние научных методологических, источниковедческих и историографических принципов, предложенных Шлецером, было, на наш взгляд, определяющим для развития основополагающих теоретических положений отечественной исторической науки XIX в. [15, с. 3–8]

XIX век. Государственная концепция истории России.

В «Истории государства Российского» Н. М. Карамзина проявились политико-назидательная, художественно-литературная, национальная, научно-историческая (источниковедческая), государственная тенденции. Описание событий доведено до 1610 г. В предисловии Карамзин писал: «История в некотором смысле есть священная книга народов: главная, необходимая; зеркало их бытия и деятельности; скрижаль откровений и правил; завет предков к потомству... Правители, законодатели действуют по указаниям истории... Должно знать, как искони мятежные страсти волновали гражданское общество, и

какими способами благотворная власть ума обуздывала их бурное стремление... Но и простой гражданин должен читать историю. Она мирит его с несовершенством видимого порядка вещей... утешает в государственных бедствиях... она питает нравственное чувство и праведным судом своим располагает душу к справедливости, которая утверждает наше благо и согласие общества. – Вот польза: сколько же удовольствий для сердца и разума» [1, с. 13]. Российское единодержавие – главный элемент концепции Карамзина. «Самодержавие основало и воскресило Россию». «Россия основалась победами и единоначалием, гибла от разновластия, а спаслась мудрым самодержавием». С Ивана III «история наша приемлет достоинство истинно государственной, описывая уже не бессмысленные драки княжеские, но деяния царства, приобретающего независимость и величие» [2, с. 47]. Но эта монархическая схема дополнена историческим обоснованием дворянских прав и привилегий. Не любая монархия является идеальной формой правления для России, а лишь просвещенная.

На новой историографической основе И.-Ф.-Г. Эверс обосновал новую концепцию истории России. Она получила название «родовая теория» Эверса и выглядит следующим образом. Первоначально «в грубом естественном состоянии» существовало каждое семейство «само по себе», отец был «начальником своего потомства»; потомки создавали новые семьи и «род объемлет собою многие семейства», которые объединялись для защиты от внешних врагов, «в каждом из них отец есть господин», главой рода становился старший сын первого родоначальника; объединение родов приводило к образованию племени, главой которого становился старший сын от старшего сына родоначальника; «начальник племени <... > делается мало-помалу <... > могущественным князем. Но первоначальное семейственное отношение, основанное на самой природе, долго еще сохраняет свою силу» [19, с. 14]. Первый период истории каждого народа виделся Эверсу как естественное развитие общественных форм от семьи, как самого простого союза, к народности, как более сложной общественной организации. Здесь звучит идея исторической закономерности: поставлены проблемы семейного и родового

строения, общественных отношений и государства как высшей формы общественного развития при влиянии философских идей Гегеля. Несмотря на ошибочность мнения, что патриархальная семья предшествует роду, в концепции историка появились принципиально новые моменты. Если в исторической науке XVIII в. монархия было начальной фазой исторического процесса, поэтому в описаниях преобладала политическая история, то теперь мы видим убеждение исследователя в необходимости поиска закономерностей исторического развития общественных форм и законодательства.

Проблема развития государства стала центральной исторической проблемой русской историографии XIX в. Ее развивал выдающийся русский историк С. М. Соловьев. Его главный труд – «История России с древнейших времен» – впервые ввел в научный оборот обширный документальный материал. Главной для историка стала теория органического развития. Историческое развитие, согласно этой теории, осуществляется в его внутренней, т. е. органической, обусловленности. История – есть процесс органического развития, к этому положению Соловьев возвращается неоднократно, стремясь к раскрытию закономерностей и общих законов, которые определяют развитие каждого народа. «Естественно и необходимо» – такова его излюбленная формула закономерного развития [11].

Другой теоретической идеей С. М. Соловьева стала концепция государственной школы. Историк развернуто показал особую роль географических условий. На Западе «камень» – горы – разделили территорию Европы на замкнутые части естественными государственными границами; у нас – огромная равнина без естественных границ, определяющих расселение местного населения, и без естественной защиты от нашествия врагов – «азиатцев», кроме лесов на севере, куда и уходит население из южной степи. На Западе из «камня» строятся прочные феодальные замки и городские укрепления, у нас – дерево, лес, непрочные деревянные строения и городские частокотлы, где ничто не привязывает к месту, не создает прочной оседлости. «Природа для Западной Европы, для ее народов была мать; для Восточной, для народов, которым суждено было здесь

действовать, – мачеха». При этом «централизация восполняет недостаток внутренней связи, усложняется этим недостатком и, разумеется, благодетельна и необходима, ибо без нее все бы распалось и разбредлось: это хирургическая повязка на больном члене» [12, с. 8]. Поэтому главным основанием периодизации истории России для Соловьева стало развитие государственных отношений в борьбе родового и государственного начал.

Идеи великого С. М. Соловьева повлияли на государственную концепцию не менее великого В. О. Ключевского. Его «Курс русской истории» стал новым утверждением государственной теории в русской историографии. В схеме Ключевского основным фактором становится колонизационное начало. «Переселенческая бродячестъ» – основная характеристика русского исторического процесса. «История России есть история страны, которая колонизируется». Главным основанием периодизации русской истории в «Курсе...» Ключевского стало сочетание территориального, социально-экономического и государственного признаков. I период (VIII–XIII вв.) – «Русь Днепровская, городская, торговая». II период (XIII–XV вв.) – «Русь верхневолжская, удельно-княжеская, вольно-земледельческая». III период (середина XV – начало XVII вв.) – «Русь Великая, Московская, царско-боярская, военно-земледельческая». IV период (начало XVII – первая половина XIX вв.) – «всероссийский, императорско-дворянский, период крепостного хозяйства, земледельческого и фабрично-заводского» [4, с. 50–53].

Своими теоретическими взглядами В. О. Ключевский сделал шаг в XX век. Социально-экономическая составляющая его концепции развивалась и дополнялась последующими поколениями историков.

XX век. Марксистская концепция истории России.

По словам А. С. Лаппо-Данилевского, отечественная историческая наука «обнаружила более сознательное стремление к цельному построению нашего прошлого, основанному частью на философских предпосылках, частью на началах строго научного исследования» [6, с. 6]. Но после прихода к власти большевиков в 1917 г. историческая наука стала рассматриваться ими как эле-

мент государственной политики. Государственная поддержка обеспечивалась историкам лишь в той степени и в тех границах, в которых они были способны выполнять соответствующие инструментальные функции. Историческая наука советского периода идеологически была тесно связана с партийной системой и точно выполняла ее потребности. Сама наука отступила на второй план, а если научные элементы и присутствовали, то не благодаря, а вопреки системе. Господствующим стал принцип, обозначенный М. Н. Покровским: история – это политика, обращенная в прошлое во всех смысловых ракурсах, и прежде всего в отношении историко-научного сообщества. Марксистская концепция отечественной истории Покровского нашла отражение в его историографических работах [10].

В основе всех учебников, множества исторических трудов, изданных в советское время, лежит марксистская, историко-материалистическая концепция понимания истории. Под схему закономерности смены социально-экономических формаций подводились факты русской истории с соответствующей интерпретацией. В марксистской концепции периодизация строилась на основе изменений способов производства или общественно-экономических формаций, которые последовательно сменяют друг друга. Историки обозначили пять таких общественно-экономических формаций: первобытно-общинная; рабовладельческая; феодальная; капиталистическая; коммунистическая. Их смена друг другом связана с нарастающим уровнем противоречий между уровнем развития производительных сил и производственных отношений, разрешение которого приводит к изменению способа производства. Главной движущей силой исторического процесса стала классовая борьба между эксплуататорами и эксплуатируемыми. Орудием построения социализма должно было стать государство диктатуры пролетариата.

Отметим другие особенности исторической науки XX в. Государственный контроль и планирование деятельности историков. Влияние марксистских идеологических установок на внутренний мир науки. Появление двух основных направлений – история КПСС и история СССР. Рассмотрение исто-

рического процесса как единой неуклонной линии освобождения от всех форм социального гнета, выделение «революционных эпизодов» в прошлом, привносящее значительные элементы телеологизма – неуклонного поступательного движения общества по пути к коммунистическому идеалу. Обращение к ближайшим событиям новейшей истории. Отказ от «великорусской» истории в пользу многонациональной – «истории СССР». Узость методологических поисков. Признание марксизма в качестве единственно верной методологии пресекло дальнейшие поиски методологического плана. Тенденция оттеснения источников и подчинения их обществоведческим схемам и установкам.

Так, в «Очерках истории исторической науки в СССР» ставилась задача освещения не только русской исторической науки, но и изучения историками нашей страны всеобщей истории. Содержание «Очерков» охватывает период от древнейших времен до начала XX века. В 1-м томе широко определен предмет историографии. Здесь уделено внимание устному народному творчеству как древнейшему источнику исторических представлений, демократическим тенденциям в исторических памятниках далекого прошлого, специальные разделы посвящены революционной исторической мысли начиная с А. Н. Радищева. Русская историческая мысль была обособлена и противопоставлена западноевропейской, сглажены противоречия в исторических воззрениях революционных деятелей, не всегда раскрыта их специфика.

Для иллюстрации методологических принципов этого издания (прямолинейный классовый подход) приведем отрывок из «Введения», где историография делится на два больших периода. «Историография как история исторической науки опирается на основные принципы марксистско-ленинской исторической науки. Они служат теми важнейшими критериями, с которыми историография подходит к общей оценке того или иного течения в истории исторической мысли, к оценке творчества того или иного историка. С точки зрения этих основных критериев историография делит всю историю исторической мысли на два периода: на период домарксистский, донаучный, когда история, не смотря на свои отдельные до-

стижения, еще не стала подлинной наукой, и на период марксистский, научный, когда в середине XIX в. основоположники марксизма К. Маркс и Ф. Энгельс создали свою научную теорию и сформулировали основные положения в области исторической науки. Возникновение марксизма знаменовало собою всемирно-исторический переворот в области идеологии, этап качественно новый, принципиально отличный от предшествующего периода в развитии исторических знаний, превратившихся отныне в подлинную науку». Здесь же утверждается, что «если историческая наука должна быть прежде всего историей народа, историей его борьбы за дальнейший прогресс общества, то историография должна представлять собой прежде всего историю развития прогрессивной исторической мысли, историю ее ведущей роли в истории исторической науки» [9, с. 6, 14].

Мы видим не просто сужение историографии до истории исторической мысли, но до истории только прогрессивной исторической мысли. Другой существенный марксистской концепции истории России – неопределенность понимания предмета историографии. Отсюда – смешение разнохарактерных явлений: исторические знания какого-либо народа и изучение истории этого народа; художественных произведений и научных трудов; исторических представлений профессиональных историков и политиков, революционеров и т. д. Философско-методологические поиски европейских и русских историков XVIII–XIX вв. сменились монополией марксизма на «истину в последней инстанции» [16].

Практика XX в. не подтвердила основной вывод марксистской теории о неизбежности гибели капитализма и победе социалистической революции. Несмотря на господство в советской историографии марксизма, историки плодотворно работали, решая многие проблемы: этногенез славян, зарождение и развитие российской государственности, история русской культуры и др. Обозначим лишь некоторые имена: Б. А. Рыбаков, А. П. Новосельцев, И. Я. Фроянов, П. П. Толочко, Л. Н. Гумилев, А. А. Зимин, В. Б. Кобрин, Д. А. Альшиц, Р. Г. Скрынников, А. Л. Хорошкевич, Н. И. Павленко, В. И. Буганов, Е. В. Анисимов, Д. С. Ли-

хачев, М. Н. Тихомиров, А. М. Сахаров, Б. И. Краснобаев и многие другие.

Итак, в условиях сокращения количества аудиторных часов для студентов бакалавриата курс историографии истории России целесообразно поделить на три содержательных блока: монархическая концепция истории России XVIII в., государственная концепция истории России XIX в., марксистская концепция истории России XX в. В этом случае освоение дисциплины «Историография истории России» будет прививать студентам практические навыки в выработке приемов и методов историографической работы. Дисциплина поможет студентам систематизировать знания, полученные на общеисторических курсах, понимать роль исторической науки в современном обществе; будет способствовать социально-мировоззренческому развитию студентов, формированию их ценностно-нравственных установок.

Библиографический список

1. *Карамзин Н. М.* История государства Российского: в 12-ти т. / под ред. А. Н. Сахарова. – М.: Наука, 1989. – Т. I. – 640 с.

2. *Карамзин Н. М.* Записка о древней и новой России в ее политическом и гражданском отношениях / предисл., подг. текста и примеч. Ю. С. Пивоварова. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1991. – 127 с.

3. *Ключевский В. О.* Отзывы и ответы: 3-й сб. ст. – М.: Тип. П. П. Рябушинского, 1914. – 4, 481, 25 с.

4. *Ключевский В. О.* Сочинения: в 9 т. / под ред. В. Л. Янина. – М.: Мысль, 1987. – Т. I. Курс русской истории. Ч. 1. – 430 с.

5. *Коялович М. О.* История русского самосознания по историческим памятникам и научным сочинениям. – Минск: Лучи Софии, 1997. – 688 с.

6. *Латто-Данилевский А. С.* Очерк развития русской историографии // Русский исторический журнал. – 1920. – Кн. 6. – С. 5–29.

7. *Милюков П. Н.* Очерки истории исторической науки. – М.: Наука, 2002. – 540 с.

8. *Наумова Г. Р., Шикло А. Е.* Историография истории России: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 472 с.

9. Очерки истории исторической науки в СССР / под ред. М. Н. Тихомирова, М. А. Алпатов и А. Л. Сидорова. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1955. – Т. I. – 692 с.

10. *Покровский М. Н.* Борьба классов и русская историческая литература. Лекции, читанные в Коммунистическом университете имени тов. Зиновьева 3–7 мая 1923 г. – Пг.: Изд-во «Прибой», 1923. – 137 с.

11. *Соловьев С. М.* Сочинения: в 18 кн. / отв. ред.: И. Д. Ковальченко, С. С. Дмитриев. – М.: Мысль, 1988. – Кн. I. История России с древнейших времен. Т. 1–2. – 797 с.

12. *Соловьев С. М.* Сочинения: в 18 кн. / отв. ред.: И. Д. Ковальченко, С. С. Дмитриев. – М.: Мысль, 1991. – Кн. VII. История России с древнейших времен. Т. 13–14. – 701 с.

13. *Татищев В. Н.* Собрание сочинений: в 8 т. – М.: Ладомир, 1994. – Т. 1. История Российской. Часть 1. – 500 с.

14. *Умбрашко К. Б.* Критическое изучение актовых источников в отечественной науке первой половины XIX в. // Гуманитарные науки в Сибири. – 2012. – № 1. – С. 45–48.

15. *Умбрашко К. Б.* Влияние философско-методологической концепции А. -Л. Шлецера на русскую историческую науку XIX в. (историографическая и историографическая составляющие) // КЛИО. Журнал для ученых. – 2012. – № 4 (64). – С. 3–8.

16. *Умбрашко К. Б.* Философско-методологические поиски европейских и русских историков XVIII – первой половины XIX вв. // Философия образования. – 2011. – № 5 (38). – С. 92–103.

17. *Шлецер А.-Л.* Нестор. Русские летописи на Древле-Словенском языке. СПб.: Печатано в Императорской типографии, 1809. – Ч. 1. – 687 с.

18. *Щербатов М. М.* История Российской от древнейших времен. – СПб.: При Императорской Академии наук, 1770. – Т. 1. – 395 с.

19. *Эверс И. -Ф. -Г.* Древнейшее русское право в историческом его раскрытии. – СПб.: Печатано в Тип. Штаба Отдельн. Корпуса Внутр. Стражи, 1835. – XII, – 422 с.

Запорожченко Андрей Владимирович

Кандидат исторических наук, доцент кафедры теории, истории культуры и музеологии ИИГСО НГПУ, zanglier@yandex.ru, Новосибирск

Давыдова Клара Дмитриевна

Кандидат философских наук, доцент кафедры теории, истории культуры и музеологии ИИГСО НГПУ, klarad@yandex.ru, Новосибирск

КУРС «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ¹

Аннотация. В статье выявлены методологические и методические трудности реализации эксперимента по введению в школе курса «Основы религиозной культуры и светской этики», проанализированы итоги эксперимента, сделаны предложения по совершенствованию и корректированию данного проекта, рекомендованы конкретные мероприятия в системе высшего профессионального образования.

Ключевые слова: религиозная культура, светская этика, толерантность, мультикультурализм, духовно-нравственная культура.

Zaporozhchenko Andrej Vladimirovitch

Candidate of Historical Sciences, Docent of the Department of Theory, History of culture and museology at the Novosibirsk State Pedagogical University, zanglier@yandex.ru, Novosibirsk

Davydova Klara Dmitrievna

Candidate of philosophical Sciences, Docent of the Department of Theory, History of culture and museology at the Novosibirsk State Pedagogical University, keer@hotmail.ru, Novosibirsk

TRAINING COURSE «PRINCIPLES OF RELIGIOUS CULTURE AND SECULAR ETHICS»: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

Abstract. Article exposes methodological and methodical difficulties of experimental introduction of «Principles of religious culture and secular ethics» in school. Experiment outcomes are analyzed, suggestions for adjustment and improvement of the project are proposed, specific measures for higher education system are advised.

Keywords: religious culture, secular ethics, tolerance, multiculturalism, spiritual and moral culture.

Введение в школах курса «Основы религиозных культур и светской этики» (ОПКЭ) в 2010 году в качестве эксперимента вызвало значительное беспокойство у общественности, прежде всего поспешностью данного шага и непродуманностью последствий его введения.

Проявились следующие проблемы:

1. Недостаточная разработанность курса, в концепции которого явно присутствуют четыре разные позиции:

– *Духовно-нравственная* (доминирующая), сторонники которой предлагают использовать религиозные культуры, как резервуар человеческого опыта, как исходный иллюстративный и фактический материал для подтверждения примерами из притч, легенд и т. д. собственных идеологических установок. Такой подход с одной стороны может сформировать у школьников вульгарное отношение к религиям и обидеть верующих детей. С другой стороны, термин «духовность», «духовная культура» как правило, используется в богословской и ре-

– *Духовно-нравственная* (доминирующая), сторонники которой предлагают использовать религиозные культуры, как резервуар человеческого опыта, как исходный иллюстративный и фактический материал для подтверждения примерами из притч, легенд и т. д. собственных идеологических установок. Такой подход с одной стороны может сформировать у школьников вульгарное отношение к религиям и обидеть верующих детей. С другой стороны, термин «духовность», «духовная культура» как правило, используется в богословской и ре-

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

лигиоведческой литературе и провоцирует устойчивые конфессиональные аллюзии.

– *Миссионерская* (прозелитическая), сторонники которой на словах согласившись с заменой термина «религия» на термин «религиозная культура» по-прежнему трактуют введение этого курса в школе, как победу конфессионального начала над светским, как возможность использовать светское учебное заведение (курс – то обязательный!) для всеобщей катехизации.

– *Культурологически-этнологическая* (культуроведческая), сторонники которой стремятся использовать этот курс для знакомства школьников с культурным многообразием нашей страны и мира, для воспитания у них толерантного уважительного отношения к другому, научить межэтническому и межконфессиональному диалогу, расширить культурные горизонты.

– *Технологическая* (методико-прикладная), предполагавшая эксперимент в прагматических целях как возможность радикального изменения педагогических технологий в массовом порядке. Примером является концепция подготовки тренеров-преподавателей, разработанная АПКРО г. Москва, в которой современным технологиям уделялось до 80% времени подготовки будущих тьюторов.

Анализ учебников вынуждает сделать общий вывод: 4 из них – миссионерские (1-4 модули), учебник по пятому модулю выполнен в традиции религиоведения (история религии) с претензией на концепцию «общеконфессионального общероссийского пространства».

2. Теоретическая неподготовленность педагогов и руководителей образовательных учреждений к введению курса.

3. Неубедительность аргументации выбора возрастной группы для реализации программы ОРК и СЭ.

Учащиеся начальной ступени обучения ориентированы на бесспорное восприятие и усвоение информации, полученной на уроке. Но ряд понятий курса (мировоззренческого, по сути!) не могут быть поданы однозначно, а к многозначности и поливариантности значений и смыслов дети в этом возрасте не готовы. Тем более, что собственный интерес к подобным проблемам просыпается, как правило, только в возрасте 14-15 лет. В большой

степени не готовы к этому и учителя начальной школы.

Курс по содержанию не соответствует возрасту, он не «накладывается» на предыдущий материал. Если его вести как пропедевтический относительно курсов истории, обществознания, МХК, тогда он перегружен терминологией, требующей длительного объяснения. Материал уроков физически не укладывается в отведенное время (напр. «Священные книги», «Учителя и учения»).

Трудно предсказать воздействие данного курса на младшего школьника. Ребенок может стать жертвой идеологического насилия со стороны категоричного учителя.

Появление нового учителя (далеко не все школы отдали этот курс учителю начальных классов) ставит проблему взаимной адаптации. Переходный характер выбранного периода становится дополнительной помехой даже в отношении к курсу.

4. Еще одна опасность связана с процедурой *деления школьников по модулям*. Здесь возможен и раскол на враждующие группировки (в силу «переноса» названия модуля на слушателя), и насилие со стороны большинства над меньшинством (с целью изменения выбора). Не заложено финансовое решение, если в классе возникнет 4-5 групп. Со стороны руководства школы или конфессиональных структур возможен прессинг родителей с целью выбрать нужный модуль, не считаясь с желаниями и интересами детей (и факты это уже подтверждают). Во многих регионах такие курсы превращаются в монопольные (например, в Ставропольском крае).

Несмотря на бравурные оценки эксперимента, факты подтверждают, что многие опасения оправдались.

1. Основополагающие принципы эксперимента: светский характер преподавания и толерантность были отодвинуты на второй план и подверглись критике. Концепция «мультикультурализма» при построении межнационального диалога в современном обществе не оправдывает себя, считает Патриарх Кирилл. Весьма корректные и очень робкие попытки воспитания в духе «толерантности», зафиксированные в подготовленных на начальной стадии учебно-методических пособиях, открыто в воинствующем стиле обозначаются как проявления иудаиз-

ма (учителя, допускаемые к преподаванию предмета «Основы православной культуры», обязаны пройти индоктринацию иудаизмом посредством изучения сведений об иудаизме, заложенных в данном Пособии, и через соответствующее содержание курсов повышения квалификации); и антинаучности (вульгарно-атеистическое псевдонаучное религиоведение).

Введение курса скорее усилило напряжение в обществе. Косвенным свидетельством является тот факт, что в последнее время в выборе родителей и детей (или скорее администрации школы) четко лидируют две антагонистические позиции: «Основы светской этики» и «Основы православной культуры». Выбор во многом предопределен мировоззрением родителей. Основы мировых религиозных культур – курс, изначально направленный на воспитание мультикультурализма и толерантности, теряет свою популярность.

2. Куда-то делась свобода демократического выбора модуля: 53 % респондентов из числа родителей заявили: в классах, где учатся их дети, изучается лишь единственный модуль. Статус курса до сих пор остался неясен (степень добровольности – обязательности, рамки выбора, тип оценивания и т. д.)

3. Теоретическая слабость концепции курса, его методологическая неразработанность проявилась в полной мере. Представитель Федерации еврейских общин России считает крайне неуспешным эксперимент по преподаванию в российских школах курса «Основы религиозной культуры и светской этики»: условия, в которых составлялись учебники для эксперимента, «...отсутствие должного методического подхода, когда религиозным организациям предоставлялась возможность писать, как Бог на душу положит, а также откровенная позиция Минобрнауки о том, что «мы не знаем, что это такое и как с этим поступить, и поэтому надеемся исключительно на религиозные организации», привели к тому, что «...и учебник иудейской общины не только не совершенен, но и мало применим в системе преподавания» [3]. Те сроки, которые были поставлены для написания учебников (несколько месяцев), не могли дать другого результата.

4. *Духовно-нравственная* и *миссионерская* позиции семимильными шагами сближаются, идя навстречу друг другу с разных сто-

рон: в лексике сторонников миссионерского направления все больше духовно-нравственной риторики: Председатель Синодального отдела религиозного образования и катехизации РПЦ епископ Меркурий с удовлетворением отметил, что вот и в федеральном стандарте для основной школы появилась новая предметная область «Основы духовно-нравственной культуры России». Сторонники духовно-нравственного направления все открытее признаются в том, что духовно-нравственное образование должно иметь *религиозный* характер.

На местах *культурологическая* позиция все больше теряет влияние и о ней вспоминают все реже, хотя первоначально именно культурологический подход объявлялся главной методологической базой эксперимента. Более того, практически нигде он не реализуется рядовыми педагогами на практике, как буксует и технологическое перевооружение учительского состава. И хотя М. М. Шахнович по-прежнему утверждает, что курс должен иметь культурологический характер, во многих сообщениях, как официальных лиц, так и в СМИ модули курса давно уже называются не культурами, а религиями. Учителя, дети и даже администрация школ говоря о курсе, говорят что «пошли на религию».

5. Курс все активнее используется РПЦ МП для пропаганды своих идей. На школьников возложена важная миссия: они должны стать связующим звеном между семьей и религиозными организациями. Они не только сами должны проникнуться на духовно-нравственных уроках мыслью о необходимости жить по совести, но и разбудить интерес к вопросам морали (а в идеале и веры) в своих родителях. «Так мы добьемся нравственной революции, – надеется протоиерей Всеволод Чаплин. – Чистый человек изменит общество к лучшему» [5].

Имеет место навязывание определенного модуля родителям и детям, при полном попрании основных положений эксперимента о добровольном и осознанном выборе. По мнению белгородского губернатора Евгения Савченко правильное воспитание «способно практически полностью ликвидировать» кризис семьи и повысить демографические показатели. Его «необходимо начинать с раннего детства». Для этого «детей нужно

воцерковлять» [2]. Глава региона считает необходимым на нынешнем этапе внести изменения в методику его преподавания: «Половина уроков ОПК должна проходить вне школы – в храмах и миссионерских поездках». Ставропольский архиерей откровенно хвастался, что ему совместно с региональными властями удалось «выправить статистику» предпочтений в сторону большей объективности, то есть в пользу ОПК. С инициативой придания ОПК статуса обязательного предмета в общеобразовательных школах Калужской области выступил на областном форуме «Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи», проходившем в январе 2011 г., губернатор региона Анатолий Артамонов [4]. Перечень можно продолжить.

Религиовед Михаил Жеребятьев отмечает: в некоторых епархиях РПЦ МП (Курганской, Екатеринодарской, Белгородской) активно обсуждаются перспективы участия епархиальных подразделений и духовенства в персональном отборе учителей ОПК, что противоречит как светскому характеру образования, так и концепции изучения ОРКСЭ через знакомство школьников с религией в культурологической упаковке. К этой тенденции примыкает и руководство Новосибирской епархии РПЦ МП.

6. Введение курса ОРКСЭ нарушает конституционные основы нашего государства. По мнению сопредседателя Совета Института свободы совести Сергея Бурьянова, только «Основы светской этики» не противоречат конституционному принципу светскости государства, поскольку не являются конфессионально ориентированными. Что касается модуля «Основы мировых религиозных культур», то он уравнивает узкоконфессиональные модули, но его мировоззренческий нейтралитет будет зависеть от методологии преподавания. С точки зрения конституционного принципа светскости государства (в т. ч. государственной системы образования) модули «Основы православной культуры», «Основы исламской культуры», «Основы буддийской культуры», «Основы иудейской культуры» должны быть не только альтернативными и добровольными, но и финансироваться за счет верующих и соответствующих религиозных объединений [1, с. 26-27].

По мнению Московского бюро по правам

человека «учебные пособия, посвящённые изложению основ православия, ислама, буддизма и иудаизма, дают немало полезной и интересной информации. Её изучение было бы вполне уместно в школах при церквях, мечетях, дацанах и синагогах (как это в реальности и происходит). Однако преподавание в светской школе основ одной из четырёх религий, вводящее разделение детей на отдельные группы по религиозному и конфессиональному признаку, не будет способствовать укреплению межрелигиозного и межнационального единства» [6].

Все это особенно актуально в свете дальнейшего развития курса и превращения его в базу всего гуманитарного школьного образования. Введение курса ОРКСЭ в 2-11 классах является необычайно сложной задачей и требует радикальной и быстрой корректировки его содержания и методов реализации на практике.

Важным направлением деятельности должна стать подготовка в педагогических ВУЗах бакалавров по направлению «ОРК», ибо такой сложный мировоззренческий курс требует специальной подготовки и специальных знаний. Кроме того необходимо перепрофилировать переподготовку учителей по курсу ОРК с технологических аспектов на содержательные и усилить в ней культурологическую и религиоведческую составляющую. Кроме того требуется переподготовка и руководителей образовательных учреждений, работников управлений образований, которые часто не уделяют достаточного внимания данному курсу, допускают искажения и ошибки в его реализации,

Важнейшим направлением деятельности является работа со студентами-педагогами. Для этого необходимо обратить внимание составителей учебных планов и ФГОСов на религиоведение и этнологию, т. к. в последнее время предметы этноконфессиональной направленности сокращаются в объеме или вообще исчезают из учебных планов даже у гуманитариев.

Одним из обязательных шагов должна стать массовая переподготовка чиновников муниципальных образований сверху донизу, сотрудников МВД, органов социальной защиты по религиоведению и этнологии, для воспитания толерантного, уважительного отношения к культуре «другого».

Все эти мероприятия будут успешными только при комплексной реализации.

Библиографический список

1. Бурьянов С. Свобода убеждений, совести и религии. Доклад за 2011 г. Московская хельсинкская группа, 2012. с/26-27/[Электронный ресурс] URL <http://www.mhg.ru/files/012/Sub2011.pdf> (дата обращения 24 декабря 2012 г.).

2. Гогин С. В. Условно-досрочное воцерковление. Школы Ульяновской области обратились к преподаванию религиозных культур вне рамок эксперимента // НГ религии. – 2012 – 15 февраля. [Электронный ресурс] URL: http://religion.ng.ru/society/2012-02-15/5_vocerkovlenie.html (дата обращения 24 декабря 2012 г.).

3. Представитель ФЕОР считает провальным эксперимент по преподаванию религии в российских школах // Портал Credo.ru – 2010 – 28 декабря. [Электронный ресурс] URL:<http://www.portal-credo.ru/site/?act=news&id=81666>

(Дата обращения 25 декабря 2012 г.).

4. Региональный закон о духовно-нравственном воспитании и развитии молодежи планируется разработать в Калуге // Портал Credo.ru. – 2011 – 2 февраля. [Электронный ресурс] URL: <http://www.portal-credo.ru/site/print.php?act=news&id=82193> (дата обращения 24 декабря 2012 г.).

5. Солодовник С. Равнение на детей! // Ежедневный журнал – 2011. – 26 марта. [Электронный ресурс] URL: <http://www.ej.ru/?a=note&id=10909> (дата обращения 24 декабря 2012 г.).

6. Экспертное заключение Московского бюро по права человека на комплексный учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики». [Электронный ресурс] URL: <http://antirasizm.ru/index.php/news/242-mbhr-news-religion-course2010?ff64eda6be7c8c0a513b4f753d39ad99=c333edfbf3ec1a1fa5b6d955e453b13e> (дата обращения 24 декабря 2012 г.).

Худяков Виктор Николаевич

Доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории «Омского государственного педагогического университета», vnh_ist@mail.ru, Омск.

Черненко Елена Викторовна

Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории «Омского государственного педагогического университета», chernenko68@mail.ru, Омск.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ НА ЭТАПЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Аннотация. Статья посвящена проблемам стратегического и оперативного руководства учебным процессом в педагогическом вузе. Особое внимание уделено проблемам управления образовательным процессом на уровне структурного подразделения университета. Обосновывается неэффективность «менеджерского подхода» к стратегическому и оперативному управлению образовательным процессом в педагогическом вузе.

Ключевые слова: образовательный процесс, стратегическое управление образовательным процессом, оперативное управление образовательным процессом, «менеджерский подход» к стратегическому и тактическому управлению образовательным процессом, компетентностная модель выпускника.

Khudyakov Viktor Nikolaevich

Doctor of History, the Professor of the Russian History Chair, of «Omsk State Pedagogical University», vnh_ist@mail.ru, Omsk.

Chernenko Elena Viktorovna

Candidate of History, Docent of the Russian History Chair, of «Omsk State Pedagogical University», chernenko68@mail.ru, Omsk.

EDUCATIONAL MANAGEMENT IN THE IMPLEMENTATION STAGE OF BASIC EDUCATIONAL PROGRAM, «TEACHER EDUCATION»

Abstract: This article deals with the problems of the strategic and operational management of the educational process of the pedagogical university. Special attention is paid to the problems of management educational process at the level of the structural unit of the university. The ineffectiveness of «management approach» is settled down to the strategic and operational management of the educational process of the pedagogical university.

Keywords: educational process, strategic management of the educational process, the operational management of the educational process, «management» approach to the strategic and tactical management of the educational process, competence model of graduate.

Переход на новые образовательные стандарты высшего профессионального образования привел к значительным изменениям в стратегическом и оперативном управлении образовательным процессом в вузах. Ориентация современных образовательных стандартов высшего профессионального образования на результат, где в качестве такового выступает *компетенция* как готовность и способность выпускников высшей

школы решать профессиональные задачи на основе знаний и опыта, привела к отказу от традиционной дидактической модели образовательного процесса. Отказавшись от ориентации процесса образования на передачу и усвоение определенного перечня дидактических единиц, зафиксированных в стандартах II поколения, новая дидактическая модель предполагает нелинейный образовательный процесс, индивидуальный обра-

зовательный маршрут, переход от принципа систематичности к принципу системности обучения, деятельностную парадигму выбора образовательных технологий. Это вызывает перемещение на уровень вузов и их администраций функций по стратегическому управлению образовательным процессом, под которым понимается целенаправленное взаимодействие обучающихся и обучающихся, направленное на формирование профессиональных компетенций последних.

В новых условиях стратегическое и оперативное управление образовательным процессом в вузе должно осуществляется как на уровне руководства вуза, так и на уровне конкретного факультета и конкретного преподавателя. В этой статье мы попытались выявить принципы, методы, формы стратегического и оперативного управления образовательным процессом на уровне структурного подразделения педагогического вуза. В качестве эмпирического опыта, подвергнутого обобщению и систематизации, выступает деятельность исторического факультета ОмГПУ в условиях внедрения бально-рейтинговой системы (БАРС) и перехода на ФГОС ВПО, осуществлявшийся период с 2008 по 2012 гг.

Стратегическое управление образовательным процессом представляет собой «направление в теории принятия решений, которое нацелено на развитие эффективной стратегии для оказания содействия в достижении корпоративных целей» [1]. Стратегическое управление образовательным процессом в вузе предполагает следующую последовательность действий: анализ текущего положения вуза в конкурентной среде и востребованности выпускников на рынке труда; выбор стратегического направления деятельности организации; имплементация – процесс реализации выбранной стратегии. Разработка стратегии вуза осуществляется в условиях неопределенности, которую порождают как процессы вне организации, так и внутри нее, что отличает стратегическое управление от долгосрочного планирования деятельности образовательного учреждения. Основными принципами стратегического планирования являются: ориентация на миссию организации, ее глобальные цели, конкурентоспособность, приоритеты как основу самостоятельных стратегий; предпо-

ложение о взаимодействии вуза и окружающей среды [3].

Оперативное управление отличается тем, что оно направлено не на определение глобальной цели вуза, а на выбор оптимальных средств и методов имплементации, планирование и выполнение таких процессов как распределение работ, контроль их хода и качества исполнения, эффективное использование ресурсов, диспетчеризация процесса обучения.

В организационном плане стратегическое управление образовательным процессом предполагает формирование адекватной системы управления вузом. Традиционная система управления сформировалась в процессе становления российского университетского образования в XVIII – XIX вв. Ее базовые единицы – кафедры, деканат, Совет факультета, ученый совет университета, ректорат. Насколько эта система способна и готова отвечать на «вызовы времени», то есть соответствовать целям и задачам *современного* высшего профессионального образования?

Сегодня во властных государственных структурах сформировался «менеджерский подход» к организации системы управления вузами. Суть этих представлений заключается в том, чтобы, не меняя структурные компоненты системы, изменить ее кадровый компонент, тем самым адаптировав к реалиям времени. Результатом этих изменений должно стать сосредоточение функции стратегического управления образовательным процессом в руках менеджеров, основной задачей которых становится выявление «точек роста», выработка на их основе долгосрочных программ развития, организация эффективного использования ресурсной базы, в том числе и кадрового состава. Возможно, что подобная модель и представляется более рациональной, но, тем не менее, не учитывает специфики учреждения, деятельность которого направлена не на производство товаров и услуг, а на формирование профессиональной компетенции выпускников.

Процесс образования, являясь в основе своей процессом когнитивным и творческим, не может быть выработан исключительно на основе деятельности менеджеров. Любые попытки «спускать» стратегические установки «сверху», как правило, не «при-

сваиваются» педагогическими коллективами и приводят к открытому противодействию или к скрытому саботажу их реализации. В связи с этим более эффективным представляется подход к выработке стратегии развития с позиции коллективного творчества при иницилирующей и организаторской роли управленцев различного уровня.

В современных условиях «выживаемость» вузов зависит от качества стратегической модели развития образовательного процесса каждого факультета, которая хотя и является производной от стратегии развития университета в целом, но вполне автономна в пределах компетенции структурного подразделения. Модель современной стратегии развития факультета в педагогическом вузе может быть определена как «стратегия выживания». Каковы ее параметры?

Моделирование «стратегии выживания» факультета начинается с анализа внешней и внутренней среды. Анализ внешней среды предполагает выявление потребности общества и государства в специалистах определенной квалификации, характеристику конкурентной среды рынка образовательных услуг по подготовке специалистов соответствующего профиля, определение динамики потребности и востребованности выпускников на рынке труда. Результатом этой деятельности является определение квалификационных характеристик конкурентно-способного выпускника. Представляется, что в современных условиях эффективным подходом, обеспечивающим устойчивое развитие структурного подразделения, является конструирование компетентностной модели выпускника, направленной на реализацию подготовки квалифицированных кадров в области педагогики и образования, и модели выпускника «поддержки», как правило, формируемой исходя из позиции востребованности на рынке образовательных услуг. Эти модели позволяют определить те основные образовательные программы, которые составят основу долгосрочного планирования деятельности факультета.

Для факультета истории, философии и права ОмГПУ «базовой» основной образовательной программой с 2012 г. стало «Педагогическое образование» в формате пятилетнего бакалавриата и магистратуры. Двухпрофильный бакалавриат в направ-

лении подготовки «Педагогическое образование» имеет как плюсы, так и минусы. К плюсам относится соответствие подобной структуры подготовки потребностям работодателя, так бакалавры педагогического образования профиля «История», устраиваясь на работу в учебные заведения, параллельно преподают такие предметы как «Право», «Обществознание», «Философия», «Экономика» и т. д. Пятилетний бакалавриат позволяет существенно усилить практическую подготовку выпускников за счет увеличения объема практик, что соответствует современной парадигме высшего профессионального образования.

Минусом двухпрофильного бакалавриата является то обстоятельство, что в результате принципа равенства профилей количество часов подготовки на каждый, в сравнении с одним профилем подготовки, сокращается примерно на 20 кредитных единиц. В условиях реализации компетентностного подхода в образовании это считается не большой потерей, так как касается часов теоретической подготовки. Но в условиях, когда студент одновременно должен освоить два самостоятельных профиля, каждый из которых имеет свою специфику, более тысячи часов «знаний» приобретают особое значение и в формировании способности студентов решать профессиональные задачи.

Основной образовательной программой «поддержки» на факультете истории, философии и права с 2006 г. является подготовка по специальности «Государственное и муниципальное управление». После перехода на новые образовательные стандарты – основная образовательная программа направления подготовки «Государственное и муниципальное управление». Наличие этой программы позволяет не только привлечь коммерческих студентов, но и расширить возможности вуза по обеспечению индивидуального образовательного маршрута обучающихся. Подготовка бакалавров государственного и муниципального управления осуществляется в очно-заочной и заочной формах обучения.

Анализ внутренней среды направлен на выявление способности и готовности кадрового состава обеспечивать реализацию выбранной стратегии, достаточности ресурсного обеспечения стратегического развития,

гибкость и мобильность организационных структур факультета. Несмотря на достижения современной науки и техники, профессорско-преподавательские кадры остаются тем элементом в образовательном процессе, от которого зависит качество образования. В современных условиях основной функцией преподавателя становится сопровождение студента в освоении ООП, преподаватель выступает как дизайнер учебной среды и технологий обучения, организатор самостоятельной работы студента, что в условиях сокращения аудиторной нагрузки имеет определяющее значение для качества образования. Соответственно кадровая политика вуза и его структурного подразделения во много определяет границы возможного в реализации той или иной стратегии развития.

На уровне региональных государственных вузов в последние десятилетия сложились общие принципы формирования профессорско-преподавательского состава. Например, принцип подготовки кадров собственными силами, как правило, на основе выпускников этого же вуза, прошедших через аспирантуру и защитивших в итоге кандидатские диссертации. Чаще всего, аспирантуры и научные руководители являются представителями той же научной школы, что и их выпускники. В результате мы наблюдаем не столько развитие научных школ, сколько их воспроизводство. В этом есть смысл, когда мы говорим о единстве требований, преемственности и традициях. Но механизм воспроизводства коварен тем, что сохраняет не только позитивные, но и негативные черты. Профессорско-преподавательские коллективы по-существу «варятся в собственном соку».

Современная система подготовки кадров для высшей школы находится в стадии реорганизации, результат которой пока неочевиден. Изменение системы научных званий и степеней, сокращение числа советов по защите кандидатских и докторских диссертаций, числа аспирантур и докторантур с неизбежностью внесет коррективы в действующую структуру подготовки научных кадров.

Еще одна проблема, поставленная перед руководителями вузов и их структурных подразделений федеральными образовательными стандартами – привлечение к подготовке

бакалавров и магистров профессионалов-практиков и приглашенных специалистов, должна решаться как на уровне стратегического, так и оперативного управления образовательным процессом. На уровне стратегии развития университета решить эту проблему возможно путем интеграции вуза во внешнюю профессиональную среду. Оперативное управление этим процессом требует детальной проработки, особенно с позиции финансовой составляющей и должно быть максимально гибким, так как привлекаемые специалисты, не являясь штатными работниками подразделений университета, как правило, не могут быть интегрированы в матрицу постоянного расписания. В случае, если приглашенные процессора являются иногородними, их работу в вузе осложняет целый ряд организационных и финансовых сложностей, что в конечном итоге приводит к минимизации их участие в образовательном процессе.

Непосредственно с кадровой проблемой связана проблема педагогического управления образовательным процессом. Она предполагает осуществление оперативного управления образовательным процессом на уровне структурного подразделения, осуществляемое кафедрами и деканатом, и деятельность конкретного преподавателя по организации и управлению образовательным процессом на уровне реализации конкретной дисциплины учебного плана. Представляется, что существует некоторая корреляция этих уровней и управленческих усилий: чем качественнее выстроено управление образовательным процессом на уровне деканата и кафедры, тем эффективнее деятельность преподавателя по организации учебной деятельности студентов и, как следствие, более высокие результаты обучения.

Определяя организационный и педагогический уровень управления образовательным процессом, имеет смысл раскрыть цель и задачи, методы и технологии каждого из них. Практика внедрения принципов болонского процесса в российское высшее образование ярко продемонстрировала особую роль управленческих структур факультета в переходе на нелинейный образовательный процесс и бально-рейтинговую систему (БаРС). В этом процессе декан, заместители декана, заведующие кафедрами выступают

не столько как менеджеры, сколько как тьюторы, организующие и сопровождающие образовательный процесс. Соответственно, говорить о возможности достижения требуемого от современной высшей школы компетентностного результата возможно только в том случае, если стратегическое и оперативное управление будет осуществляться не менеджером, а управленцем-педагогом, способным сочетать в себе квалификацию менеджера и владение современными технологиями организации и реализации целей и задач образовательного процесса.

Организационный уровень оперативно-го управления образовательным процессом имеет своей целью создание организационных, психолого-педагогических, информационных, ресурсных условий для повышения эффективности процесса обучения, результатом которого является формирование профессиональных компетенций выпускника в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта.

В основе оперативного управления образовательными процессом лежит основная образовательная программа, которая определяет базовые направления в подготовке выпускников. Разработка основной образовательной программы по профилям подготовки исходит из определения квалификационных характеристик выпускника, которые и закладывают основу для моделирования учебного плана конкретного профиля/ магистерской программы направления подготовки. Классический подход, сформированный длительной практикой реализации дидактических единиц содержания, в новых условиях оказался востребованным. Это привело к тому, что попытка «втиснуть» традиционный набор дисциплин, определявших подготовку специалиста по той или иной специальности, в «прокрустово ложе» кредитных единиц нового учебного плана завершилась «обрезанием» в первую очередь базовых дисциплин. Отсюда массовое недовольство бакалавриатом, компетенциями и кредитными единицами.

Компетентностный учебный план должен создаваться исходя из иных принципов организации образовательного процесса. Смысл имеет не столько дидактическая единица содержания, выраженная в конкрет-

ной дисциплине, сколько способность этой дидактической единицы формировать компетенцию – способность решать профессиональные задачи. Именно поэтому произошло изменение соотношения лекционных и практических занятий в структуре аудиторной нагрузки студентов.

Как достичь оптимального результата в создании компетентностного учебного плана? Эту задачу возможно решить лишь совместными усилиями педагогического коллектива через деятельность учебно-методических комиссий, кафедр и деканата. Ими должна быть сформирована модель поэтапного формирования профессиональных компетенций бакалавров/ магистров педагогического образования. В основе этой модели лежат следующие педагогические принципы:

- постепенности и последовательности в формировании компетенций;
- взаимосвязи и преемственности уровней формирования компетенций;
- солидарности действий профессорско-преподавательского состава по формированию компетенций;
- соответствие требований к результатам обучения уровню сформированности компетенций. Только четкое определение параметров этой модели способно обеспечить создание учебного плана ориентированного на конкретный компетентностный результат.

Одна из функций этой модели лежит в плоскости разведения уровней основания основной образовательной программы: бакалавриата и магистратуры, определяя тем самым стратегию процесса обучения студентов. Ее возможно использовать в создании индивидуальных образовательных маршрутов студентов в условиях реализации нелинейного образовательного процесса.

Подобная модель ограничит круг необходимых и достаточных дисциплин для формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенция. Кроме этого, модель позволяет определить как информационную, так и технологическую составляющую конкретных дисциплин, включенных в учебный план, а, следовательно, и деятельность профессорско-преподавательского состава по их реализации. В связи с этим, одним из условий реализации образовательного процесса в

логике требований федерального образовательного является создание команды единомышленников, понимающих и поддерживающих новации в организации учебного процесса. Достичь этого возможно лишь путем системы семинаров, где участники не только овладевают новыми профессиональными и педагогическими технологиями, но и в ходе обсуждения этих вопросов вырабатывают общие позиции по ряду принципиальных вопросов организации процесса обучения. Организация подобных семинаров, приглашение профессиональных педагогов-тренеров – основная задача деканата на этапе внедрения новых ФГОС и принципов Болонского процесса.

Педагогический уровень управления образовательным процессом определяется деятельностью профессорско-преподавательского состава факультета, нацеленной на достижение результата в освоении конкретной дисциплины учебного плана. Позиция преподавателя высшей школы сегодня определяется как позиция тьютора: проектировщика, технолога, организатора, коррективщика процесса обучения. Эта позиция в корне меняет профессиональную деятельность профессорско-преподавательского состава вуза. Все более возрастает востребованность методической и технологической подготовки кадров, способных реализовать требования нового образовательного стандарта по формированию общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций бакалавров и магистрантов [2].

Таким образом, стратегическое и тактическое (оперативное) управление образовательным процессом взаимосвязаны и взаимозависимы, представляют собой

многоуровневые и полиаспектные явления. «Менеджерский» подход к управлению образовательным процессом программ подготовки бакалавров и магистров педагогического образования в условиях реализации новой дидактической модели образования способен, скорее, навредить нежели способствовать повышению эффективности подготовки бакалавров и магистров. Причина этого в отсутствии у менеджеров педагогической и методической подготовки, необходимой для оперативного руководства образовательным процессом, без чего невозможно определиться с адекватной стратегией развития вуза.

Попытки разделить функции между управленцами-менеджерами и управленцами-педагогами изначально содержат в себе элементы конфликтности и противостояния, где победа окажется на стороне менеджеров, обладающих правом распоряжаться ресурсами вуза и его структурных подразделений. Это означает, что образовательный процесс будет подчинен не принципам целесообразности и эффективности образовательного процесса, а «бухгалтерскому» расчету затрат и прибыли.

Библиографический список

1. Зуб А. Т. Стратегический менеджмент. Теория и практика. – М.: АспектПресс, 2002. – 415 с. [Электронный ресурс]. URL: http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/zub_strategical_menegegment/1.aspx (дата обращения 17.12.2012)
2. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
3. Стратегическое управление. Основные понятия и определения [Электронный ресурс]. URL: <http://www.stplan.ru/articles/theory/strman.htm> (дата обращения: 14.12.2012).

Зиновьев Василий Павлович

Доктор исторических наук, профессор, зав. каф. отечественной истории Томского государственного университета, vpz@tsu.ru, Томск.

Попов Александр Николаевич

Ст. преподаватель Томского государственного университета: dlida@iph.tsu.ru, Томск.

ДИНАМИКА УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА В 1990–2012 ГГ.

Аннотация. Статья обращает внимание на проблему качества современного образования на примере исторического факультета Томского государственного университета. Авторы приходят к выводу, что падение успеваемости студентов связано со снижением рождаемости и конкурсов среди поступающих в высшие учебные заведения, снижением качества школьного образования и введением платного обучения на договорной основе. Они отмечают дифференциацию студентов на хорошо и плохо успевающих, при практическом исчезновении категории троечников.

Ключевые слова: студенты, качество образования.

Zinovyev Vasilij Pavlovich

Doctor of History, Professor, Head of Domestic History Department, Tomsk State University, vpz@tsu.ru, Tomsk

Popov Aleksandr Nikolaevich

Senior Teacher of Tomsk State University, dlida@iph.tsu.ru, Tomsk

THE ACADEMIC PERFORMANCE DYNAMICS OF THE STUDENTS OF TOMSK STATE UNIVERSITY FACULTY OF HISTORY (1990–2012)

Abstract. The article focuses on the problem of the quality of present-day education as exemplified by the records of the Tomsk State University Faculty of History. The authors conclude that the downward tendency in the students' performance is connected with the demographic factor, the weakened competition for enrollment, the lower quality of secondary education and the introduction of the contractual system of studies. They note the differentiation of students into those with good and bad performance at the expense of those with satisfactory records.

Keywords: students, quality of education.

Обратиться к анализу успеваемости студентов нас заставило удручающее состояние гуманитарного образования. Гуманитарные науки потеряли престиж, Министерство образования и науки сокращает число бюджетных мест. Сфера влияния гуманитарной науки сокращается. Мы проследили показатели успеваемости на историческом факультете ТГУ с конца 1980-х гг. и обнаружили ряд любопытных тенденций, с которыми хотели бы познакомить педагогическую общественность.

Сведения табл. 1 показывают, что абсолютная успеваемость студентов факультета снизилась за 23 года с 92,5 % до 50,8%, качественная – с 61,1% до 45,90%. Падение абсолютной успеваемости – почти на 40%, качественная успеваемость упала на 15%. Очевидно, что в советское время студенты лучше сдавали летнюю сессию и подтягивали «хвосты». Всего лишь 7-10% студентов не укладывались в сессию. Сейчас лучше сдается зимняя сессия. В летнюю сессию не сдают экзамены половина студентов, что ре-

**Успеваемость студентов исторического факультета
Томского государственного университета в 1989 – 2012 гг.**

Учебный год	Сессии	Успеваемость, %	
		Качественная	Абсолютная
1989/90	летняя	61,1	92,5
1990/91	зимняя	58,7	89,8
	летняя	62,89	92,35
1991/92	зимняя	43,62	80,08
	летняя	54,80	86,14
1992/93	зимняя	46,70	81,10
	летняя	51,00	79,80
1993/94	зимняя	58,10	91,90
	летняя	56,40	92,80
1994/95	зимняя	55,20	86,00
	летняя	55,92	84,39
1995/96	зимняя	58,27	78,77
	летняя	63,87	82,95
1996/97	зимняя	61,78	77,68
	летняя	56,45	71,66
1997/98	зимняя	53,05	72,32
	летняя	55,84	72,69
1998/99	зимняя	60,24	76,59
	летняя	51,99	67,25
1999/2000	зимняя	56,49	78,98
	летняя	56,61	76,13
2000/01	зимняя	53,81	76,22
	летняя	56,02	76,20
2001/02	зимняя	59,84	78,05
	летняя	56,68	69,11
2002/03	зимняя	53,13	72,37
	летняя	52,30	66,40
2003/04	зимняя	58,29	74,72
	летняя	48,79	65,06
2004/05	зимняя	52,73	67,19
	летняя	44,72	66,60
2005/06	зимняя	57,11	74,88
	летняя	46,39	62,87
2006/07	зимняя	57,60	72,40
	летняя	54,60	67,60
2007/08	зимняя	57,16	69,00
	летняя	47,40	61,00
2008/09	зимняя	53,50	65,50
	летняя	51,00	62,80
2009/10	зимняя	56,90	69,10
	летняя	54,20	61,20
2010/11	зимняя	53,10	58,90
	летняя	48,80	57,30
2011/12	зимняя	39,50	50,30
	летняя	45,90	50,80

шительно меняет весь учебный процесс.

Экзамены сдаются теперь весь учебный год. Почему это происходит? По двум причинам. Первая связана с тем, что отчисление платных студентов автоматически лишает факультет денег, поэтому отчисление двоечников происходит только тогда, когда «долги» и в прямом и переносном смысле достигают вопиющих размеров. Вторая причина связана с новым принципом формирования штатного расписания, которое с 2011 г. рассчитывается не по цифрам набора студентов, а по их фактическому числу. Отчисление студентов автоматически карается увольнением преподавателей. Отчисленного бюджетного студента мы обязаны заменить на нового из числа «платных». Страх быть отчисленным у студентов пропал, что незамедлительно снизило успеваемость на 10%. Министерство здесь на стороне разгильдяя.

Снижение успеваемости в целом зависит от снижения качества набора. Конкурсы, вследствие низкой рождаемости в стране, снизились с 6-8 чел. на место до 1,5-2 чел.

Не способствует качеству набора студентов и ЕГЭ. Обнаруживается также еще одна любопытная тенденция: сокращается доля успевающих на «удовлетворительно» (до 5-6%). Студенты расслоились на хорошистов-отличников и двоечников. Для того, чтобы понять почему это произошло, нужно разделить «бюджетников» и «договорников». Раздельный подсчет с 2001/2002 уч. г. отражен в таблице 2.

Сравнение сведений таблиц №№ 1 и 2 обнаруживает сохранение качественной успеваемости студентов-бюджетников на уровне конца 1980-х гг.: около 60%. Абсолютная успеваемость упала почти на 20-30%: приблизительно с 85-90% – до 65-70%. Студенты-бюджетники расслоились на хорошистов-отличников и двоечников. Думаем, что действуют инструменты стимулирования: именные и повышенные стипендии, стипендии фонда «Оксфорд-Россия», а с 2011 г. – повышенные стипендии Минвуза. Сказывается также довольно высокий средний балл ЕГЭ при поступлении на факультет. У сту-

Таблица 2

**Успеваемость студентов-бюджетников исторического факультета
Томского государственного университета в 2001–2012 гг.**

Учебный год	Сессии	Успеваемость, %	
		Качественная	Абсолютная
2001/02	зимняя	65,14	81,67
	летняя	67,58	78,39
2002/03	зимняя	62,42	81,63
	летняя	65,20	79,20
2003/04	зимняя	68,24	84,01
	летняя	61,21	75,80
2004/05	зимняя	65,33	80,00
	летняя	54,50	75,50
2005/06	зимняя	68,19	79,83
	летняя	60,65	78,40
2006/07	зимняя	70,30	85,70
	летняя	70,20	80,20
2007/08	зимняя	74,72	85,66
	летняя	63,40	76,70
2008/09	зимняя	69,70	78,00
	летняя	66,30	76,80
2009/10	зимняя	69,00	78,90
	летняя	70,50	75,20
2010/11	зимняя	66,70	70,60
	летняя	61,20	68,20
2011/12	зимняя	51,80	65,70
	летняя	58,70	64,70

**Успеваемость студентов-договорников исторического факультета
Томского государственного университета в 2001–2012 гг.**

Учебный год	Сессии	Успеваемость, %	
		Качественная	Абсолютная
2001/02	зимняя	36,44	47,30
	летняя	21,76	37,40
2002/03	зимняя	27,84	47,70
	летняя	22,00	34,00
2003/04	зимняя	33,30	51,41
	летняя	20,00	40,00
2004/05	зимняя	32,89	47,80
	летняя	26,51	40,00
2005/06	зимняя	33,48	38,00
	летняя	23,20	36,08
2006/07	зимняя	36,40	50,00
	летняя	26,90	45,20
2007/08	зимняя	29,37	43,71
	летняя	26,70	40,50
2008/09	зимняя	27,70	46,30
	летняя	28,90	41,20
2009/10	зимняя	40,40	56,90
	летняя	28,50	39,00
2010/11	зимняя	30,50	39,50
	летняя	28,40	39,30
2011/12	зимняя	14,60	19,30
	летняя	23,20	26,00

дентов направлений образования «История» и «Документоведение и архивоведение» он на уровне 200-210 баллов, у студентов направлений «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение» равняется 240-260 баллов.

Рычаги воздействия на нерадивых студентов в основном носят моральный характер: угроза выселения неуспевающих из общежития, влияние на них через родителей, для юношей – угроза оказаться в армейских ботинках. Существующие структуры – кураторы, профсоюзная организация не могут дать должного эффекта без финансовой поддержки руководством вуза.

Значительно ниже успеваемость студен-

тов, обучающихся на договорной основе с полным возмещением затрат на обучение (табл. 3). Они составляют треть всех студентов очной формы обучения в 2011/12 учебном году.

По данным табл. 3. видно, что с 2001/2002 уч. г. показатели абсолютной успеваемости колебались в диапазоне 40-50%, а качественной успеваемости – в пределах 20-40%. В 2011/12 учебный год произошло резкое падение показателей, что пока не находит объяснения. Таким образом, поляризация успеваемости студентов связана, на наш взгляд, с действием материальных и моральных стимулов на успевающих студентов и практической неуязвимостью до поры до времени двоечников.

Полиновская Евгения Анатольевна

Кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, ИИГСО, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», iskra2017@mail.ru, Новосибирск

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ НОВЕЙШЕЙ ИСТОРИИ СТРАН ЗАПАДА¹

Аннотация. Автор анализирует современные подходы к изучению и преподаванию курса новейшей истории стран Запада. В статье выявляются основные дискуссионные позиции по ведущим проблемам курса – хронологическим рамкам и периодизации новейшей истории, методологическим концепциям исследуемой дисциплины. Большое внимание уделено содержанию периода новейшей истории человечества, выделению основного противоречия эпохи.

Ключевые слова: новейшая история, периодизация, хронологические рамки, индустриальное общество, современная цивилизация.

Polinovskaya Evgeniya Anatolievna

Teacher of History of the Gymnasium №7 “Sibirskaya”, Postgraduate of Domestic History Department, Novosibirsk State Pedagogical University, kafedrar@mail.ru, Novosibirsk

MODERN APPROACHES TO STUDYING HISTORY OF THE COUNTRIES OF THE WEST

Abstract. The author analyzes modern approaches to studying and teaching of a course of the contemporary history of the countries of the West. In article the main debatable positions on leading problems of a course – to a chronological framework and a periodization of the contemporary history, methodological concepts of studied discipline come to light. The author pays much attention to the maintenance of the period of the contemporary history of mankind, allocation of the main contradiction of an era, shows crisis and dying off of the old capitalist model which has caused deep shocks both in the political and social sphere, and in spiritual life.

Keywords: the contemporary history, periodization, chronological framework, industrial society, modern civilization.

Курс новейшей истории в вузе, тесно связанный с современностью и освещающий проблемы недавно прошедшего времени, еще сохранившиеся в памяти ныне живущих людей, в наше непростое время исторического перелома, острой политической борьбы не может не вызывать горячего интереса и одновременно бурных дискуссий. Поэтому, безусловно, при рассмотрении данного периода истории исследователи и преподаватели сталкиваются с различными, а то и взаимопротивоположными точками зрения по отдельным проблемам курса. Однако сле-

дует заметить, что при изучении глобальных аспектов, определяющих место курса и общеметодологический подход к его содержанию, мы встречаемся с различной трактовкой даже этих основополагающих позиций.

Само понятие «новейшая история» первоначально закрепилось в марксистской историографии и было тесно связано с формационной концепцией, представлением о преемственном историческом процессе, отражающем поэтапное обобществление труда, смену общественно-экономических систем в борьбе антагонистических классов.

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

Классовая борьба рассматривалась как «основное содержание» каждой эпохи и двигатель общественного прогресса [6]. С этой точки зрения, Новое время трактовалось как эпоха торжества капиталистической формации, начавшаяся событиями Английской буржуазной революции XVII в. Выделение же особого периода Новейшей истории связывалось в марксистской традиции с динамикой формационного перехода от капиталистического общества к коммунистическому, завершением «предыстории человечества» и началом «подлинной истории»¹. Современные авторы выделяют новейшую историю как «новый этап в развитии капиталистического общества», о сущности которого мы скажем ниже, и как «переходный этап к новому, более высокому способу общественного производства» [8, с. 23].

Вопрос о понятии «Новейшей истории» тесно связан с проблемой ее периодизации. В последнее время высказаны самые различные позиции по хронологическим рамкам курса новейшей истории западных стран. Особенно это касается школьного преподавания данной дисциплины. Традиционно советская историческая наука начинала период новейшей истории с Октябрьской революции 1917 г., которая оценивалось как «главное событие XX века» и открывала новую эпоху «общего кризиса капитализма». В последующие годы повального нигилизма к советскому прошлому историки попытались уйти от этой даты как отправной точки новейшей истории. В школьных учебниках по данной дисциплине с середины 1990-х годов и до настоящего времени все чаще применяется упрощенный взгляд на новейшую историю как на историю XX века. Так, этот подход закрепляется в одном из самых распространенных в нашей стране учебников 1990-х гг. – печально известном учебнике А. А. Кредера, который так и называется «Новейшая история. XX век». Автор вообще

стремится уйти от проблемы рубежа между двумя историческими периодами. Он пишет: «...это история, у которой нет конца. Другое ее отличие в том, что она является частью новой истории. Между новой и новейшей историей нет такого разрыва, как, скажем, между античностью и средневековьем» [5, с. 5]. Между тем, такая трактовка, совмещающая исторические и календарные даты представляется примитивной и искажающей исторический процесс.

Совершенно очевидно, что начало века практически всегда не совпадает с крупнейшими историческими событиями и не может являться рубежом для хода истории. Тем не менее, данная практика была введена в учебный оборот и используется в большинстве современных учебных пособий и изданий для средней школы [1]. К сожалению, в последнее время этот подход проявился и в ряде учебных книг для ВУЗов.

Так, авторы учебника для студентов высших учебных заведений «Новейшая история стран Европы и Америки. XX век» начинают рассмотрение новейшей истории с 1900 года. Свою позицию они объясняют отходом от «политизированной истории» и опорой на «сбалансированный анализ развития общества как целостной системы», в результате чего, по их мнению «исчезает необходимость и сама возможность поиска конкретной даты «начала той или иной исторической эпохи». Учитывая, что выделение основных этапов в развитии человеческого общества, осмыслении их сущности является одной из важных задач исторической науки, с подходом авторов сложно согласиться. Тем не менее, сторонники рассмотрения отправной точки новейшей истории с начала XX века обосновывают свою позицию тем, что считают «весь XX век эпохой становления современной цивилизации», «реализации базовых принципов индустриального общества», точкой отсчета которой является рубеж XIX–XX веков [6, с. 6]. Между тем, очевидно, что эта дата как раз разрывает единый процесс становления монополистической экономики, нарастания международных противоречий, которые привели к первой мировой войне, да и саму мировую войну, являющуюся, безусловно, важнейшим событием XX века, теряет и нивелирует. Что касается становления и развития индустри-

¹ См., напр.: Пономарев М. В. История стран Европы и Америки в Новейшее время. – М.: Проспект, 2010. – 416 с. ; Новейшая история стран Европы и Америки. XX век: учеб. для студентов вузов: в 3 ч. / под ред. А. М. Родригеса и М. В. Пономарева. – М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2005. – Ч. 1: 1900–1945. – 463 с. ; Социальная политика государства: Учебное пособие. – Новосибирск: СибАГС, 2003. – 635 с. и др.

ального общества, то оно начинается не с рубежа веков, а с 20-х годов XX века, когда были совершены важнейшие технологические открытия в рамках рационализации. Именно рационализация способствовала становлению современной индустриальной промышленности, появлению новых отраслей производства, которые и до настоящего времени играют важную роль в экономике, урбанизации и, как следствие, – крупнейшим социальным и духовным сдвигам в западном обществе.

В целом в вузовской науке подходят более серьезно к периодизации курса. Исследователи исходят из того, что не календарный новый год, а крупнейшее историческое событие должно быть рубежной вехой для начала нового периода в истории человечества. В 1990-е годы на эту тему состоялась дискуссия, нашедшая отражение в публикациях журнала «Новая и новейшая история». Причем часть авторов продолжали отстаивать в качестве рубежа между новой и новейшей историей 1917 год, который привел к расколу мира на две общественные системы. Но большинство исследователей, отказавшись от трактовки Октябрьской революции в России как отправной точки современности, видят таким событием I мировую войну. Дискуссия разгорается вокруг того, что считать главным рубежом новейшей истории Запада: начало или окончание I мировой войны. При всей сложности вопроса представляется, что завершение мировой войны, подписание перемирия, а затем и мира стало началом нового этапа человеческой истории. Именно с 1918 года с образованием независимых государств вследствие распада Австро-Венгерской и Османской империй сложилась новая политическая карта мира, сформировалась новая система международных отношений, появились новые долговременные тенденции в экономике, политике, социальной сфере западных государств. Именно после I Мировой войны началось развитие индустриального общества, приведшее к колоссальным социально-экономическим и политическим потрясениям – кризисам, революциям и II мировой войне. Данная дата – 1918 год, – учитывает и последствия октябрьских событий в России, так как констатирует появление нового общемирового противоречия – идеологического измерения.

Данный подход закреплен в ряде ведущих учебных пособий по новейшей истории зарубежных стран [3; 8].

Не менее сложным является вопрос о методологическом подходе к содержанию курса новейшей истории западных стран. В связи с этим следует упомянуть, что с отходом от официальной марксистской концепции при рассмотрении всемирной истории стали применяться самые разнообразные методологические концепции. Среди них – теории экономического, биологического или географического детерминизмом, концепции многофакторного (плюралистического) подхода с соответствующими периодизациями. Однако ведущими в XX веке, по мнению исследователей, являются две концепции – формационная и цивилизационная [2]. Одним из активных проводников этой концепции является, например, западный исследователь С. Хантингтон, выделивший в современном мире семь крупных цивилизаций и ряд мелких, и считающий неизбежным конфликт между ними [7]. Признавая научность обоих подходов, следует отметить, что в результате цивилизационной классификации «сама история, исторический процесс разделены резкими границами на взаимоисключающие части» и отрицается «непрерывность исторического процесса, ... в результате которой каждая часть истории прекращается и входит в другую» [4, с. 156]. Кроме того, представляется, что для новейшей истории цивилизационный подход мало приемлем в связи с формированием «геополитического, экономического, коммуникативного единства человечества». Поэтому приходится при изложении курса Новейшей истории по-прежнему пользоваться модернизированным формационным подходом.

Как отмечалось выше, проблема методологии новейшей истории тесно связана с проблемой ее периодизации. Так, советская историография рассматривала новейшую историю как эпоху «общего кризиса капитализма», эпоху перехода от капиталистического общества к социализму, начатого с российской Октябрьской революции. Отказавшись от данного подхода, некоторые авторы ограничиваются общими заявлениями, что новейшая история – это период «перехода человечества в новое качество»

[5, с. 6]. Между тем, определение сущности этого качества остается, как мы видим, за рамками такого подхода.

Большинство исследователей согласно с тем, что в новейший период развития человечества происходит «процесс глубинного изменения самого западного общества». Среди них важнейшими изменениями называются «демократизация политической жизни (растущая роль народных масс в политическом процессе), социализация государства и всей системы общественных институтов, развитие информационного пространства, стремительное наращивание научно-технического потенциала, более сложная дифференциация социальной структуры»¹.

Рассматривая изучаемую эпоху, мы сталкиваемся с наличием серьезных социальных и политических потрясений, которые не позволяют представить этот период как стабильное и бескризисное общественное развитие. Особенно богатым на эти события оказался межвоенный этап (1918–1945 годы), когда только один короткий период временной частичной стабилизации (1923–1929 годы) прошел без крупных потрясений. Закономерно венчает данный этап II Мировая война, принесшая огромные жертвы и разрушения. В силу этого историки все больше задумываются о причинах этих кризисных явлений, об основном противоречии эпохи. Это противоречие часть авторов видит в «кризисе общественной системы, основанной на принципе самодостаточности индивидуума»². Представляется, что высказанная мысль справедливо отражает кризис старой модели домонополистического капитализма с его свободной конкуренцией и ставкой на «твердый индивидуализм». Более конкретным и обоснованным, на мой взгляд, выглядит вывод Е. Ф. Язькова, который выделяет «новое социальное противоречие – противоречие между монополиями и основными слоями народа. Характерное для капитализма противоречие между его экономической эффективностью и отсутствием социальной защищенности членов общества выступило на первый план» [8, с. 13]. Таким образом, мы вновь возвращаемся к концепции кризиса капитализма, но рассматрива-

ем ее с новых позиций. Опираясь на факты глубоких революционных потрясений первых послевоенных лет, мощного роста левого, профсоюзного движения, социальной катастрофы «великого кризиса» 1929–1933 годов, а также резкого обострения международной обстановки, можно утверждать, что с окончания I Мировой войны происходило нарастание кризиса всей традиционной для XIX века структуры капитализма, «росло стремление к внедрению... широких программ социальной защиты членов общества, к ограничению монополистического произвола, т. е. к глубокому демократическому реформированию капитализма или даже к социалистической трансформации» [Там же. С. 12–14].

Главным средством реформирования старой модели капитализма стал этатизм, то есть решительное расширение роли государства и государственного регулирования экономики и социальных отношений. Происходит отказ от экономики «дешевого работника» Д. Рикардо и переход к кейнсианской доктрине, предусматривающей стимулирование не только производительного спроса, но и покупательной способности населения, что предполагало рост его социальной защищенности и уровня жизни. Меняется и мировоззрение западного общества. Идея традиционного для капитализма политического равенства и политических свобод дополнилась социалистической идеей социальной справедливости и социальных прав гражданина. Именно этот подход воплотился в доктрине «государства всеобщего благосостояния», нашедшей воплощение в активных социальных реформах 1960–1970-х годов в ведущих западных странах [2, с. 87–97]. Активно развиваются демократические институты, идет процесс развития гражданского общества. Именно после II мировой войны в западных странах окончательно утверждается всеобщее избирательное право. Важнейшими вехами в этом процессе стали предоставление избирательных прав женщинам во Франции в 1945 г. и негритянскому населению США в 60-х годах XX века. Глубокое влияние на этот процесс оказали и события «красного мая» 1968 г. и всех выступлений 1968–1969 годов, движущей силой которых стала молодежь, что привело к снятию возрастного избирательного ограничения. Не-

1 С. 7

2 Там же. С. 6

сомненно, слому старой капиталистической модели способствовал распад колониальной системы, которая рухнула в 1950–60-х годах. Развитие этого процесса вызвало к жизни новый революционный подъем, который охватил периферию – страны Латинской Америки, Азии и Африки.

Как видно из изложенного, становление новой структуры капиталистического общества сопровождалось глубокими потрясениями, вызванными противодействием и борьбой старых форм. Окончательно эта новая модель капитализма сформировалась после II Мировой войны. А. М. Пономарев и А. М. Родригес считают эту модель переходным этапом, который во второй половине XX века из индустриального общества трансформировался в «постиндустриальную информационную цивилизацию»¹.

Е. Ф. Язьков называет ее «современным государственно-корпоративно-конкурентным, социально ориентированным капитализмом», главной особенностью которого является наличие в структуре современного капитализма «черт и принципов, которые ... отражают влияние социалистической идеи» [8, с. 23].

Таким образом, период новейшей истории стал временем кризиса старой отжившей

модели капитализма и рождением новой модели, сформировавшейся после II Мировой войны в рамках жестокой конкуренции с социалистической системой. Находясь с ней в состоянии «холодной войны» и отвергая ее главные сущностные принципы, данная модель капитализма объективно перенимает некоторые идеи и черты социалистической практики.

Библиографический список

1. *Алексаикина Л. Н.* Задания и тесты по новейшей истории. Пособие для учителей. – М.: «Школьная пресса», 2005. – 96 с.
2. *Гросул В. Я.* О периодизации всемирной и отечественной истории // *Российская история.* – 2007. – № 3. – С. 122-139.
3. История новейшего времени стран Европы и Америки. 1918–1945 / под ред. Е. Ф. Язькова. – М.: Просвещение, 1989. – 447 с.
4. *Коллингвуд Р. Дж.* Идея истории. Автобиография. – М.: Наука, 1980. – 488 с.
5. *Кредер А. А.* Новейшая история. XX век. – М.: Просвещение, 1996. – 320 с.
6. *Семенов Ю.* Философия истории // Скепсис. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://scepsis.ru/library/id_1079.html. URL: (дата обращения 5.01.2013).
7. *Хантингтон С.* Столкновение цивилизаций. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 603 с.
8. *Язьков Е. Ф.* История стран Европы и Америки в новейшее время (1918–1845). – М.: МГУ, 2000. – 352 с.

¹ Указ. соч., с. 7

Хлытина Ольга Михайловна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, khlytina@mail.ru, Новосибирск

«ИСТОРИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ» КАК ЕДИНИЦА СОДЕРЖАНИЯ И ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ¹

Аннотация. Решая проблему отбора учебного материала, автор предлагает считать минимальной дидактической единицей школьных курсов «историческую ситуацию», включающую описание и объяснение причин, сущности и последствий исторических событий, их отражение в памяти современников, трудах историков и произведениях искусства. На основе модели исторической ситуации автор проектирует систему исторических знаний школьников и их историко-познавательную деятельность с разнообразными историческими и историографическими источниками.

Ключевые слова: школьное историческое образование, историко-познавательная деятельность.

Khlytina Olga Mikhaylovna

Candidate of pedagogy, professor of the chair of Domestic History of the Novosibirsk State Pedagogical University, khlytina@mail.ru, Novosibirsk

«HISTORICAL SITUATION» AS UNIT OF THE CONTENT AND THE BASIS OF DESIGNING PUPILS' EDUCATIONAL ACTIVITIES

Abstract. Solving the problem of the selection of educational material, the author proposes to consider «historical situation» including the description and explanation of the causes, nature and consequences of historical events, their reflection in living memory, the writings of historians and works of art as the minimum didactic unit of school courses. The author designs a system of pupils' historical knowledge and their historical and cognitive activities with a variety of historical and historiographical sources on the basis of the historical situation model.

Keywords: Historical school education, historical cognitive activity.

Проблема отбора и структурирования учебного материала школьных курсов истории не теряет своей теоретической и прикладной актуальности с момента оформления методики преподавания истории в самостоятельную область научного знания (вторая половина XIX века). Варианты её решения всегда предопределялись господствующими в обществе представлениями о социальных функциях истории, доминирующими в исторической науке концепциями исторического процесса, а также дидактическими теориями, задающими вектор развития системы образования.

Один из пиков общественного интереса к историческому прошлому нашей страны

пришелся на годы «перестройки». Кардинальному пересмотру и обновлению тогда было подвергнуто и содержание школьного исторического образования: теория общественно-экономических формаций утратила роль единственной методологической основы конструирования содержания исторических курсов; на страницах учебников появились сюжеты истории повседневности и истории ментальностей; усилилось внимание к деятельности исторических личностей, представляющих различные политические силы России, были переосмыслены и скорректированы оценки ряда ключевых событий истории, прежде всего, событий XX века, – все это стимулировало обсуж-

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

дение профессиональным сообществом учителей истории важнейших вопросов методики – «Зачем учить?», «Чему учить?» и «Как учить?». Тогда, в конце XX века, ответы на эти вопросы выстраивались через призму идеи гуманизации. Это проявилось, в частности, в отказе от классового подхода к оценке прошлого в пользу общечеловеческих ценностей как мерила прогрессивности тех или иных преобразований, а также в разработке методических путей и средств реализации в процессе обучения истории идей гуманистической педагогики и личностно-ориентированного образования.

В условиях обновления содержания школьного исторического образования и повышенного интереса к ранее забытым сюжетам прошлого баланс между усвоением учениками концептуальных представлений о ходе исторического процесса, о причинности в истории, с одной стороны, и панорамными знаниями о фактах прошлого (быте и событиях, великих людях и обычных гражданах), с другой, вполне объяснимо был смещен в пользу фактических знаний. Именно тогда школьные учебники истории в нашей стране стали информационно-избыточными – наполненными объёмными повествовательными текстами, почти не содержащими анализа излагаемых фактов, выводов, авторских объяснений и аргументированных оценок прошлого. Однако пространственные фактические знания, усвоенные школьниками преимущественно на уровне исторической справки, вне какой-то системы, без теоретического осмысления и эмоционального проживания, очень быстро стирались из памяти, нередко уступая место псевдонаучным историческим открытиям и теориям.

Реалии XXI века сделали проблему отбора и структурирования учебного материала школьных курсов истории как никогда актуальной. Становление информационного общества, расширение круга доступных каждому источников разнообразной и разноречивой исторической информации минимизировали значимость школьных уроков в передаче информации об историческом прошлом, ибо все необходимые сведения о событиях и людях минувших эпох современный ученик без труда может найти на сайтах и порталах сети Интернет. В результате трансформировалась и миссия учителя истории: в

наши дни он утратил роль важнейшего источника и «транслятора» исторических знаний и, чтобы быть современным, осваивает новые для себя позиции актуализатора личностного социального опыта школьников, организатора их историко-познавательной деятельности с разноплановой и разноречивой исторической информацией.

На рубеже XX–XXI вв. стало иным и научное историческое знание, составляющее базис содержания школьных курсов истории. Продолжается процесс интенсивного обновления методологии отечественной исторической науки, имеет место плюрализм концепций исторического процесса, широкое использование междисциплинарных методов исследования, множественность научных оценок и интерпретаций прошлого, растёт интерес исследователей к проблемам формирования и функционирования коллективной исторической памяти, влияния на её становление научных и вне научных версий прошлого, предложенных авторами исторических картин, скульптур, фильмов, публицистических телепрограмм. В результате формируется новый вектор обновления содержания школьных курсов истории: историческая наука всё больше предстаёт перед учениками не только как пространство знаний, но и как пространство деятельности по реконструкции и интерпретации прошлого на основе работы с различными историческими источниками и историографическими материалами; нормой становится критический анализ школьниками научных и вне научных интерпретаций прошлого [8; 9].

Постепенное утверждение в образовании личностно-деятельностной (компетентностной) парадигмы и её закрепление в качестве методологической основы Федеральных государственных образовательных стандартов также потребовало переноса акцентов в целеполагании с энциклопедичности исторических знаний школьников как важнейшего показателя качества работы учителя на создание условий для обретения каждым учеником своей социальной идентичности (этнокультурной, конфессиональной, региональной и др.) и опыта учебно-исследовательской деятельности в области истории. При этом исторические знания в единстве с эмоционально-ценностным отношением к прошлому рассматриваются как необхо-

димое условие самоидентификации школьника в современном социально-культурном пространстве.

Таким образом, в настоящее время вопрос об отборе и структурировании учебного исторического материала напрямую связан с определением его возможностей для решения задач воспитания социальной идентичности и развития историко-познавательной деятельности школьников. Это означает, что единицей содержания школьного курса истории сегодня уже не может выступать отдельный исторический факт, пусть и представляющий собой «последнее слово» исторической науки или чрезвычайно необычный и занимательный. Представляется, что в основу структурирования содержания школьного курса истории целесообразно положить *исторические ситуации*, (в самом идеальном варианте) воплотившие переломные моменты истории страны, определяющие идентичность современных россиян. Не отдельные факты прошлого, а именно историческая ситуация (историческое событие, явление или процесс), которую можно не только знать, но и анализировать, оценивать, обнаруживать память о ней в современности, должна, на наш взгляд, стать *минимальной единицей содержания* современных школьных курсов истории.

В современных методических публикациях под «исторической ситуацией», как правило, понимается фрагмент исторического

процесса, *эпизод истории*. Например, задание С4 в ЕГЭ-2013 г. по истории, обозначенное в плане экзаменационной работы как «задание на анализ исторической ситуации», предлагает ученикам реконструировать сущность события и (или) объяснить его причины [3]. В свете решения задачи отбора и структурирования учебного исторического материала представляется продуктивным понимать «историческую ситуацию» еще и как *единицу содержания школьного курса истории*, которую можно представить в виде следующей познавательной модели, конструкта (рис.).

Каждый эпизод истории, включенный в содержание современного школьного образования, предстаёт перед учениками четырьмя блоками информации: описанием и объяснением того, что, как и почему происходило в прошлом (1), сведениями о том, как произошедшее отразилось в памяти современников (2), как этот эпизод истории интерпретируется в трудах историков (3) и в произведениях искусства (4). При этом 1–3-й блоки содержания школьного курса истории соотносятся с основными видами научных исторических исследований – конкретно-историческим, источниковедческим и историографическим (проблемная историография) и базируются на результатах этих исследований. Наличие 4-го блока позволяет обсуждать с учениками актуальные для информационного общества проблемы

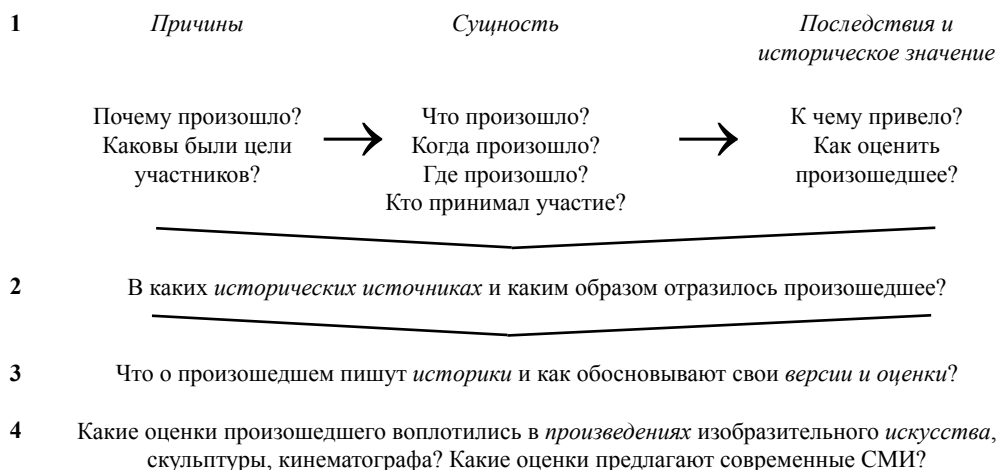


Рис. Модель исторической ситуации как единицы содержания школьного курса истории

взаимодействия научного и вне-научного исторического познания, их роли в становлении общественного исторического сознания и коллективной памяти.

Безусловно, в рамках *общего* исторического образования (т. е. одинакового для всех граждан нашей страны, позволяющего нам научиться понимать мир и друг друга) центральное место всегда занимали и будут занимать конкретно-исторические знания о людях и событиях прошлого. Именно этот блок знаний, позволяющий человеку найти ответы на вопросы о прошлом своей страны, семьи, этноса, конфессии, составляет основу для обретения социальной идентичности. Однако принципиально важно, что структурирование содержания школьных курсов истории как *цепи исторических ситуаций* позволит избежать мозаичности и эклектичности *конкретно-исторических знаний* школьников, ибо анализ причин произошедшего есть поиск преемственности прошлого и исторического «настоящего», а обращение к последствиям предполагает восприятие этого «настоящего» как предьстории будущего.

Модель исторической ситуации как единицы содержания школьного курса истории может стать основой выстраивания системы исторических знаний школьников о том или ином эпизоде истории и проектирования приёмов их историко-познавательной деятельности. Так, *система исторических знаний* современного выпускника школы в идеале должна включать следующие элементы:

1) сведения о самом историческом процессе в единстве знаний о *причинах, сущности и последствиях* событий, явлений, процессов прошлого;

2) знания о круге *исторических источников*, в которых отразилось историческое прошлое;

3) знания *научных версий и оценок произошедшего*, предложенных в исторических исследованиях;

4) *историко-методологические знания* о концептуально-мировоззренческих основах исторического познания и о методических основаниях научного исторического исследования [подробнее см.: 9].

Однако, чтобы у учеников сложилась такая система знаний о прошлом, важно, чтобы каждый школьный урок истории в 5–11 классах включал в себя *все* элементы модели

«исторической ситуации», т. е. чтобы она стала основой подбора и структурирования учебного исторического материала и методического инструментария каждого урока.

В зависимости от уровня изучения предмета – базовый, углублённый, профильный – система исторических знаний выпускников может быть конкретизирована путём обозначения уровня овладения тем или иным элементом учебного материала курса. Традиционно в педагогических и методических работах выделяются три *уровня овладения предметными знаниями*, хотя авторы избирают различные основания для их ранжирования. Представляется уместным опираться на устоявшуюся в методической науке триаду уровней, представив её через виды деятельности по получению и использованию (применению) «готовых» и «новых» знаний в познавательных ситуациях:

1) репродуктивный уровень – *знаю* (выучил, запомнил) и могу *воспроизвести* усвоенное «готовое» историческое знание;

2) продуктивный уровень – *понимаю*, как получено «готовое» знание, что лежит в основании выводов и могу *самостоятельно выстроить историческое повествование и объяснение*, опираясь на освоенные алгоритмы систематизации и структурирования «готового» исторического знания;

3) творческий уровень – *умею самостоятельно получать «новое» (для себя) историческое знание* на основе применения освоенных алгоритмов работы с различными источниками исторической информации, а затем структурировать и воспроизводить самостоятельно полученное «новое» знание о прошлом.

Соотнеся эти три уровня с этапами школьного исторического образования, можно предложить следующую логику в определении требований к историческим знаниям выпускников: основная школа – усвоение исторических знаний преимущественно на первых двух уровнях; старшая школа – на всех трех уровнях, причем при изучении предмета на базовом уровне доминантой будет выступать второй уровень, а на профильном и углублённом уровнях – третий.

Подчеркнём, что в обучении принципиально важна представленность *всех трех уровней* овладения историческими знаниями, ибо каждый из них выступает предпо-

сылкой и ступенькой на пути к последующему. Иными словами, чтобы ученик смог полноценно как субъект участвовать в учебно-исследовательской деятельности (ставить цели, подбирать ресурсы и планировать этапы исследования, проектировать результат и т. д.), он должен располагать значительным объемом контекстных исторических знаний, а также умениями структурировать и систематизировать исторический материал.

Предложенная модель исторической ситуации (рис.) позволяет проектировать *историко-познавательную деятельность школьников*. На разных этапах школьного исторического образования могут изучаться одни и те же сюжеты прошлого (что соответствует логике концентрической структуры), но изучаться по-разному вследствие возможностей и потребностей возрастного развития школьников.

При изучении истории *в основной школе* доминантой в освоении предмета будет выступать первый блок: идёт интенсивное формирование знаний школьников об историческом процессе. Причём на *начальном этапе* изучения школьного курса истории (курсы «Окружающий мир» в 4-м классе, курсы истории древнего мира и истории средних веков в 5 и 6-м классах) внимание и интерес школьников сконцентрированы на постижении *сущности* произошедшего: характерен интерес к мельчайшим деталям эпохи, деятельности личностей; ученики искренне сопереживают «героям» и осуждают их «врагов» и «оппонентов». В этот период историко-познавательную деятельность школьников целесообразно нацелить на овладение *умением создавать словесные и визуальные реконструкции прошлого* (составлять устный рассказ о событиях прошлом, рисовать на исторические темы, создавая реалистические картины и символические изображения прошлого, участвовать в исторических сценках и др.). В рамках курсов истории 7–9-го классов – в период становления у подростков логического мышления и личностной системы ценностей – акцент в учебной деятельности должен быть перенесён на овладение *умениями исторического анализа* – установления причин, последствий событий, оценки их исторического значения. Внимание к сущности происходящего теперь дополняется осмыслением

объективных причин событий и целей их участников, влияния событий и поступков отдельных людей на жизнь их современников и потомков.

При изучении истории *на старшей ступени школы* – во втором центре – доминантами в освоении исторических знаний выступают второй, третий и четвертый блоки, а историко-познавательная деятельность нацелена на овладение *умением сопоставлять разноречивые мнения и оценки прошлого*, содержащиеся в источниках и историографических текстах. Ученики вновь изучают курсы отечественной и зарубежной истории с древнейших времен до наших дней, но не только и не столько на основе учебных текстов (параграфов учебника, изложения учителя), сколько посредством критического анализа исторических источников и историографических материалов, овладевая приёмами учебной исследовательской деятельности и самостоятельно добывая «новые» знания о прошлом [Подробнее см.: 2; 5; 8].

Как и исторические знания, опыт предметной историко-познавательной деятельности тоже может быть освоен учениками на разных *уровнях*. Представляется продуктивным подход, предложенный в работах П. Г. Неждова, Б. Д. Эльконина, Б. И. Хасана и др. Авторы выделяют три уровня овладения учебно-предметными компетенциями: 1) формальный – овладение действием со стороны его внешней формы (следование формальному образцу); 2) предметный – усвоение существенного отношения, лежащего в основе способа действия (содержательный анализ и модельное представление сущности ситуации, лежащей в основе задания); 3) функциональный – обретение свободы в использовании способа, позволяющей действовать на его границах и целостно удерживать поле его возможностей (до-определять условия, адаптировать способ к внешним условиям или меняющимся условиям действия, координировать два действия и др.) [1, с. 36–40].

Каждое умение, входящее в систему учебной историко-познавательной деятельности, может быть освоено школьником на одном из названных уровней. Так, характеристика исторической ситуации предполагает анализ причинно-следственных связей. Представим систему показателей овладения умением уста-

навливать причины исторических событий:

– формальный уровень – ученик называет 1–2 причины произошедшего (не устанавливая между ними каких-либо связей и иерархии);

– предметный уровень – ученик освоил и осознанно применяет один способ установления причинно-следственных связей в истории [Там же. С. 39–41]: выявление последовательности развёртывания событий во времени («по вертикали»; выявление взаимообусловленности событий «по горизонтали» (экономические, политические, социальные, историко-культурные причины); выявление международных и внутренних причин событий; выявление противоречий исторического развития; выявление объективных и субъективных причин событий;

– функциональный – анализируя историческую ситуацию, ученик способен построить связь между причинами, сущностью (ходом), итогами и последствиями события *или* предложить систему причин, построенную на основе координации двух и более способов установления причинности, перечисленных выше.

Каждому уровню овладения умением соответствует определенный тип познавательных задач, выполнение которых и служит основанием оценки учебных достижений каждого ученика и мониторинга их динамики [Там же. С. 41–45]. Переход школ на новые образовательные стандарты делает разработку такой системы задач для школьного курса истории одной из первостепенных задач методической науки.

В заключении подчеркнём, что предложенный подход к конструированию содержания школьных курсов истории и проектированию историко-познавательной деятельности позволит на практике усилить деятельностное начало процесса обучения, сохранив при этом фундаментальность и системность исторических знаний школьников.

Библиографический список

1. Диагностика учебной успешности в начальной школе / под ред. П. Г. Нежнова, И. Д. Фрумина, Б. И. Хасана, Б. Д. Эльконина. – М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009. – 168 с.

2. Исторические источники в исследовательской и образовательной практике: коллективная монография / под ред. О. М. Хлытиной, В. А. Зверева. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 288 с.

3. Контрольные измерительные материалы 2013 года. История // Сайт Федерального института педагогических измерений. Раздел «Единый государственный экзамен» [Электронный ресурс]. <http://www.fipi.ru/view/sections/226/docs/627.html> (дата обращения: 05.01.2013).

4. Лазукова Н. Н., Кузин Д. В. Учимся приобретать и осмыслять знания. – СПб.: ООО «КОРОНА принт», 1999. – 96 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 05.01.2013).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408> (дата обращения: 05.01.2013).

7. Хлытина О. М. Историографические сюжеты школьного курса истории России: методические варианты изучения на старшей ступени школы // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №1. – С. 249–256.

8. Хлытина О. М. Методологический компонент учебного исторического познания на старшей ступени школы // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 209 – 219.

9. Хлытина О. М. Способы актуализации субъектной позиции старшеклассников при изучении истории // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 168–178.

Горьковская Зинаида Петровна

Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, zinagor@mail.ru, Новосибирск

Лейбова Екатерина Константиновна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, memorika@rambler.ru, Новосибирск

КОМПАРАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЭПОХИ ПЕТРА I В ИСТОРИОГРАФИИ И В УЧЕБНИКАХ ПО ИСТОРИИ В ШКОЛЬНОМ РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ¹

Аннотация. В статье выделены смысловые контексты (критерии) интерпретации эпохи реформ Петра I в исследованиях, ориентированных на ресурс взаимодействия России и Европы в универсальной перспективе развития, и прослежены варианты их применения на примере темы «Реформы Петра I» в школьных учебниках истории в современном российском образовании. В междисциплинарном исследовании обозначена проблема согласования актуального контекста ресурса исторической науки и практики преподавания истории в школах России.

Ключевые слова: компаративная перспектива исторических исследований; интеллектуальный мир Европы и России нового времени; реформы Петра I; школьный учебник отечественной истории.

Gorkovskaya Zinaida Petrovna

Candidate of Historical Sciences, Docent of the Department of Russian history at the Novosibirsk State Pedagogical University, zinagor@mail.ru, Novosibirsk

Leybova Ekaterina Konstantinovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Russian history at the Novosibirsk State Pedagogical University, memorika@rambler.ru, Novosibirsk

COMPARATIVE STRATEGY INTERPRETATION OF THE EPOCH OF PETER I IN THE HISTORIOGRAPHY AND IN THE HISTORY'S TEXTBOOKS OF RUSSIAN EDUCATION IN THE SCHOOL

Abstract. The article was provided semantic contexts the interpretation of the Peter's I reforms in comparative studies focused on the interaction between Russia and Europe in the civilization's development prospects, and was traced versions of their application in the school history's textbooks in contemporary Russian education on the example of the topic «Reforms of Peter I». This variant of the interdisciplinary research was indicated the problem of harmonization of the actual context the resource of the historical science and the practice of history teaching in schools of Russia.

Keywords: comparative perspective of historical research; the intellectual world of Europe and Russia of the new time; the Peter's I reforms; the school textbook of Russian history.

«Сравнительный метод способен оказать историку самую большую помощь, указывая ему путь» – писал Марк Блок [3, с. 73]. Один из таких возможных путей – путь поиска компаративной перспективы исторических исследований, где «ключевой и ныне широ-

ко обсуждаемой проблемой является – выбор критериев и теоретических оснований для сравнения» [18, с. 223]. Согласимся с суждением Л. П. Репиной о том, что «равным образом такая задача ставится и в образовательной практике».

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

Ресурс применения компаративной стратегии в историческом познании ориентирует на согласование процессуальности и событийности исторической реальности. Компаративный подход фундаментальной проблемой исследования определяет единство и многообразие человечества. В. И. Тюпа обращает внимание на то, что «степень инновационности уникального исторического события ограничивается процессуальной принадлежностью данного момента Истории: к определённой традиции и к определённой стадии исторического процесса» [22, с. 7–8].

Компаративная перспектива исследования предполагает наличие сравнительно-типологического контекста периодизации исторических потоков и стремится интерпретировать историческую реальность как «всечеловеческий (глобальный) гипертекст, сотканный из ментальных актов человеческого сознания» [Там же.]. Возможность «опираться на глобальное единство человека и человечества с его историко-антропологическими универсалиями», по мнению О. М. Медушевой, открывает возможность каждую эпоху и конкретную ситуацию человеческой деятельности включать в эволюционное целое исторического процесса [13]. Исследуя проблему компаративного описания, Ю. Л. Троицкий делает вывод о том, что сравнение как фундаментальная эвристическая процедура приводит к порождению новых смыслов, которых не было в сопоставляемых феноменах в отдельности. Приращение смысла происходит, вероятно, потому что, благодаря сопоставлению, возникает новый контекст понимания за счет коннотативного шлейфа, который несут сравниваемые события и явления [21].

Обозначив проблему согласования компаративного ресурса исторической науки и его отражения в школьных учебниках по истории России, выделим аспект реформирования России в XVIII веке. Начаты Петром I преобразования уже современниками осознавались не только как коренной перелом в жизни страны или ее переход от одного состояния в другое, но и как вхождение в интеллектуальный мир Европы: чтобы «не явиться», по словам современников, «в зазор всему свету». Петр I активно решал задачи, чтобы изменить вектор развития и, в целом,

восприятие образа России как влиятельного члена европейского сообщества. Как отмечено в историографии, это привело не только к секуляризации характера русско-европейского диалога, но и обозначило проблему понимания категории «общей пользы» в петровском реформировании в двух аспектах: в универсальном варианте, предложенном Европой, или в варианте специфики «пользы для европеизирующейся России». Для Петра I обострилась задача взаимодействия двух составляющих исторического развития: «старинны» и «новизны». Данная антитеза «вносила в осмысление русско-европейских отношений фактор времени», который «включал Россию в общее движение европейской цивилизации» [16, с. 236]. По мнению исследователя В. С. Парсамова, «свое для Петра ассоциировалось не столько с европейским, сколько с общечеловеческим, а чужое с национальным» [Там же. С. 237]. Реформы Петра I в историографии получили многозначное прочтение, выделим некоторые контексты интерпретации темы в аспекте компаративной перспективы.

1. Контекст секулярной культуры, порвавшей с традиционными культурными ценностями в аспекте сравнительно-типологической периодизации. Процессы секуляризации, происходящие в обществе нового времени, ведут к выделению личности, индивидуализации и усвоению внешней точки зрения на национальную культуру, что резко смещает понятия своего и чужого. В работах В. М. Живова отмечается, что: «европеизация русской культуры оказывается не столько перенесением, сколько переосмыслением европейских моделей, причем в процессе этого переосмысления меняют свое содержание основные категории и структуры европейской мысли» [7, с. 90–91]. Содержание внешних форм при пересадке на чужую почву теряется и, освободившись от своего привычного внутреннего наполнения, заимствованные формы получают новую творческую способность: из формы выражения они становятся генераторами содержания. В связи с этим выводом открываются новые ресурсы осмысления не только вопросов «техногенной модернизации», но и «преображения царства» в имперскую Россию. Исследователь Э. Зицер [8], ставит вопрос о том, что данное превращение было не только

предметом бюрократического переустройства, но и переходом в новую веру, то есть столько же преобразованием, сколько и преобразованием. Частью привычного для Московского царства способа репрезентации власти были паломничества Петра I, когда он напоминал подданным о своей роли посредника между небесным и земным промыслом. Реформаторская деятельность Петра I строилась на основе традиций, которые им не всегда искоренялись. «Отношение Петра и к Европе, и к России, достаточно простое на уровне идеологии, значительно усложнялось, когда речь шла о принятии конкретных решений. Здесь на первый план выдвигался принцип утилитарности» – считает В. С. Парсамов [16, с. 237].

2. Согласование европейского цивилизационного опыта и опыта России как взаимодействие интеллектуального мира нового времени, по-прежнему в большей степени, тяготеет к выводам о том, что вхождение России в западное сообщество в качестве равноправного члена сохраняло её политическую независимость и культурную автономию. Вместе с этой историографической позицией существуют и другие варианты интерпретации, наиболее очевидно представленные В. К. Кантором. Он обращает внимание на анализ данной темы в контексте выводов Г. П. Федотова о том, что «с Петра Россия считает своей миссией насыщение своих безбрежных пространств и просвещение своих многочисленных народов не старой, московской, а западноевропейской цивилизацией, универсальной по своим тенденциям» [9, с. 61]. Иными словами, пишет В. К. Кантор, «Петр интуитивно, а может сознательно почувствовал геополитические традиции Руси» и она вернулась к «своему истоку» [Там же. С. 69]. Заметим, что до XVIII века европейские авторы считали Россию азиатской страной, а на протяжении XVIII века этот вопрос дискутировался. Понятие «цивилизация» в историографии часто интерпретируется в наиболее общих для XVIII века смысловых контекстах, реконструированных С. А. Мезиным. Понятию «цивилизованный народ» соответствовало «политичный» или «политический народ», «политическое» состояние составляло оппозицию «варварству» [14, с. 6]. По мере того, как происходила секуляризация по-

нятия просвещение, оно в середине XVIII в. становится синонимом цивилизации. В историографии отмечено, что в XVIII веке идея личной свободы, политических прав, неприятие деспотизма и крепостничества все более привлекала интеллектуалов европейского мира. Так, например, в понимании цивилизации французскими просветителями происходит смена внешних акцентов на внутренние, таких как: необходимость преобразования общества и экономики и создания третьего сословия.

3. Интерпретация универсальной природы содержания нововременного вектора развития в компаративных исследованиях по-прежнему остаётся востребованной, при этом доминирующим аспектом интерпретации является имперский контекст. По мнению В. К. Кантора: «выход государства, даже непрерывно растущего, из его привычной геополитической сферы есть тот момент, когда количество переходит в качество: рождается не новая провинция, но Империя, с её особым универсальным политическим самосознанием» [9, с. 65]. В имперском контексте успешно разрабатываются исследователями проблемы «светской святости» и восприятия политического мифа «как слова и дела», где власть получает дополнительные основания для легитимности и формируются новые практики локализации индивидов в пространстве власти. В историографии сделаны выводы о том, что «смысловое поле государственной доктрины было задано понятием «империя», а на уровне обыденного сознания замысел реформ Петра I воспринимался как «общее ощущение подъёма, связанное с иными перспективами и иным порогом претензий» [10, с. 35]. Обратим внимание на мнение Е. Н. Марасиновой о том, что «император, становится гарантом обеспечения пространственно-географических условий экономического развития страны». Для России объективно данная характеристика «оборачивалось борьбой за новые жизненно важные территории». Эту борьбу подкрепляет необходимость «не только силы оружия», но и необходимость «определить свое место в Европе как европейской державы» [12, с. 133].

Универсальной типологической характеристикой нового времени является оппонирование восточной деспотии с принципом

тотального подавления человека. Цивилизация западного типа ориентировалась на самоорганизацию и деятельностную личность с её правовой защищенностью, а также идею «общего блага» включенных в империю народов. Идея самоорганизации получила в российской действительности разработку в контексте принципов служения государству. Служение России стало критерием ценности человека и не важно, к какому сословию он принадлежал, делает вывод Е. И. Ярославцева. Далее ею предлагается интерпретация понимания Петром I главного ресурса развития страны. Им являются люди, владеющие способами достижения успеха. Для России петровского времени «самовозрастающий в своей ценности социальный ресурс» в контексте идеи служения Отечеству не имеющий пределов самореализации, к сожалению, остался «обезличенный» в социальной практике. Индивидуализм каждого он направил на «общую пользу», но при этом: «механизмов, сохраняющих суверенитет личности, её самодостаточности в обществе не могло появиться, поскольку общество мыслилось как общегосударственный ресурс» [24, с. 164–168].

Ещё одной характеристикой европейской цивилизации, реализованной Петром I, становится ценность человека как автора своей биографии. Присутствующие в историографии интерпретации в основном ориентированы на образ Петра I как цивилизатора России, культурного героя XVIII века, творца новой России и целого народа. В большей степени в историографии оценивается биография политика, который во благо государства моделирует исторический процесс. В связи с этим значима исследовательская позиция А. С. Ахиезера, предложившего оппонировать вывод о том, что Петр I не повысил потенциал диалога субъектов истории, не создал в новой реальности России конвенциональные основания для диалога социума и власти. «Этот усеченный вариант уже не является реформой. Поэтому Петра I трудно отнести к реформаторам. От него остался лишь духовный проблемный стимул для размышлений на секулярной основе о путях развития, об отношении народа и власти, определенный сдвиг к утилитаризму и его ценностям» [2, с. 9]. Другие исследователи считают, что русско-европейский диалог

начатый Петром в системе универсальных типологических процессов нового времени, к сожалению, не обеспечил понимания и ощущения русскими людьми «конвенциональности европейской культуры», но был успешно продолжен на новом уровне Екатериной II [16, с. 237].

Безусловно, писал М. Блок: «сравнивая одну национальную среду с другой, мы не можем не констатировать здесь ярко выраженные расхождения; как мы скоро увидим, в этом состоит едва ли не главный интерес сравнения; но одновременно оно заставляет нас подходить к тому первоначальному порыву, которым и были вызваны к жизни столь разнообразные результаты» [3, с. 75]. Данный вывод применим и для интерпретации темы «Реформы Петра I» в школьном историческом образовании. Согласуем выявленные историографические основания компаративной перспективы исследования с тематическим и смысловым контекстом школьных учебников, применяемых в российских школах.

Ориентируясь на образовательные стандарты основного общего и среднего (полного) общего образования по истории (базовый и профильный уровни), мы обращались, в первую очередь, к учебникам для 7-х и 10-х классов, где тематически присутствуют XVII и XVIII столетия. В них, судя по государственным целевым установкам в области школьного образования, эпоха Петра I раскрывается через следующие тематические единицы: Петровские преобразования. Северная война. Провозглашение империи. Абсолютизм. Формирование чиновничье-бюрократического аппарата. *Отмена патриаршества*. Дворянство – господствующее сословие. Традиционные порядки и крепостничество в условиях развертывания модернизации. *Дискуссии о месте и роли петровских реформ в истории России* [20, с. 3]*.

В разных вариантах учебников по истории, рекомендованных к использованию в школьном образовании, прослеживается несколько объяснений для интерпретации мотива петровской европеизации России. Истоки увлечения достижениями европейской

* Курсивом выделены темы повышенной сложности, которые носят скорее рекомендательный, чем обязательный характер.

цивилизации представлены следующими версиями:

– военным и морским «забавам» Петра I учили иностранцы, жившие неподалеку, в Немецкой слободе. «Здесь он и прикоснулся к европейскому быту, к иностранной культуре» [17, с. 114], «В немецкой слободе началось его постижение Европы» [19, с. 114], «Немецкая слобода – ступень к Петербургу, как Владимир был ступенью к Москве» [1, с. 128].

– с европейской культурой Петр I впервые столкнулся во время Великого посольства. «С неминуемой энергией государь впитывал в себя дух европейской жизни, многое узнал и многому научился. ... По сути, деятельность Великого посольства способствовала первому настоящему прорыву России в Европу» [17, с. 117–118], «Царь путешествовал по Европе в поисках новой России... В ходе посольства Петр окончательно убедился в необходимости европеизации страны. Это был главный итог поездки. Но чувствовалось, что молодой государь, не имея четких представлений о реформах, хотел сделать Россию хотя бы внешне похожей на Европу» [1, с. 133–134].

– путешествие в Архангельск как второе после немецкой слободы открытие Европы. Здесь молодой царь увидел иностранные суда, конторы, склады, услышал, как звучала речь на разных языках, и был поражен такому диалогу культур [см. подробнее 19].

Рассматривая проблему преемственности европейских знаний и достижений, авторы учебной литературы сообщают о заимствованиях, которые большей частью, происходили на внешнем, а не на внутреннем уровне. Некоторые из авторов школьных учебников обращают внимание читателей на то, что значимая часть категорий европейского мышления не была воспринята молодым царем. «Однако русский царь либо враждебно, либо равнодушно отнесся к европейским демократическим традициям – парламенту, системе народного представительства, выборам. Свобода личности, гражданские свободы, свобода предпринимательства – эти понятия остались для него чуждыми, а именно они лежали в основе европейского прогресса. Он же видел себя российским самодержцем» [Там же. С. 116]. Или: «Петр сделал ставку не на развитие гражданского

общества и освобождение крестьян, а на жестокость и силу, он выбрал тот вариант модернизации, который был меньшим благом для страны» [5, с. 15].

Категория «полезности» является основополагающей при интерпретации мотивов деятельности Петра I. Официальной целью всех его преобразований провозглашалось достижение «общего блага» в универсальной сфере жизни – государственной. Именно об этом пишут многие авторы школьных учебников: «Он круто ломал вековые традиции и устои, нередко прибегая к насилию. Самодержавный монарх, он строил государство, где все подчинялось его воле... Петр считал, что все это он делает для блага государства, от чего, как он полагал, зависело и благосостояние народа. Император торопился, желая поскорее увидеть плоды своих трудов» [17, с. 139]. Приведем другой пример: «Пропагандировалась идея превосходства государственных и царских интересов над всеми остальными, постоянно внушалась мысль о всемогуществе государства, о его полезности для всего общества, для «общего блага» [24, с. 145].

Особый акцент в учебной литературе сделан на то, что общество с трудом принимало подобные перемены. «Сказывалась на людях и психологическая ломка. Новый темп жизни, иные государственные ориентиры, изменения привычного уклада жизни болезненно воспринимались обществом» [17, с. 149]. Еще один вариант предлагается в учебнике В. И. Буганова, П. Н. Зырянова, А. Н. Сахарова: «Нельзя оправдать его грубость, жестокость, вседозволенность и пренебрежение к человеческому достоинству, произвол в политике и быту. Все от него исходящее – для блага государственного и народного. Большинство народа ничего не получило: сотни тысяч людей попали в крепостную неволю, еще большее число людей было обложено увеличенными налогами, поборами, принудительными мобилизациями, работами» [4, с. 41].

Предметом сравнительного анализа в учебниках является и контекст изменений в культуре и быте российского общества петровских времен. Эти изменения неразрывны со словом «европеизация». В качестве новой характеристики российской культуры на страницах школьных учебников обозна-

чено, что «личность художника и зрителя получила большую свободу творчества и оценки» [23, с. 145], т. е. фиксируется установление личностного начала. Значительный акцент делается также на развитие науки, указывается, что Петр I пригласил на службу европейских ученых. Отмечается и чрезмерное увлечение всем иностранным: «русский язык в это время пополнился более чем 400000 иностранных слов» [19, с. 114]. С целью обозначения последствий культурного заимствования, в некоторых учебниках приводятся цитаты русских философов начала XX века, например, В. С. Соловьева о выходе русской культуры из самоизоляции от остального европейского мира, преодоления «замыкания в себе» [23, с. 145]. Авторы одного из учебников по отечественной истории И. Л. Андреев и И. Н. Данилевский делают вывод: «С обретением светского характера русская культура стала ближе европейской, не утратив, однако, своей самобытности. Реформы, проведенные Петром, изменили Россию, приблизив ее к европейским странам [1, с. 158].

Другой смысловой контекст, дающий основание для корпоративной стратегии исследования темы – это сравнение российской и западной цивилизации. Практически все авторы учебников проводят это сравнение: «наверное, Петр осознал, насколько отстала Россия в хозяйстве, культуре, военной области от Европы, и обдумывал преобразования» [23, с. 110], «из-за границы Петр приехал с твердым намерением добиться скорейшего преодоления Россией отставания от западно-европейских стран» [6, с. 103], «Тогда многим русским людям приходилось учиться пристойным манерам» [17, с. 157]. Продолжим цитирование подобных высказываний: «Россия заметно продвинулась вперед по пути развития, сократив свое отставание от стран Западной Европы. Преобразования сделали Россию неизмеримо более сильной, развитой, цивилизованной страной, вели ее в сообщество великих мировых держав, хотя ликвидировать ее отставание не смогли» [4, с. 40]; «Благодаря усилиям Петра модернизация в России приняла характер европеизации, итогом которой стало вхождение России в круг ведущих европейских держав. ... С победой светского мировоззрения произошло куль-

турное сближение с Европой» [15, с. 172]. Петровское наследие авторами большинства школьных учебников интерпретируется как стремительный прогресс, движение вверх, развитие национального самосознания народов России: «Петр ломал устоявшиеся обычаи, традиции, привычки, обогатил старый опыт новыми идеями и деяниями, заимствовал нужное и полезное у других народов» [4, с. 40]; «Правитель России, сумевший в короткий срок благодаря использованию передового европейского опыта вывести страну из системного кризиса» [5, с. 14].

Личность Петра I авторы учебников презентуют в разных терминах: «реформатор», «великий преобразователь», «отец отечества», «Петр Великий – Антихрист», «учитель», но при этом и «ученик» (всегда готов к восприятию нового), «работник вечный он на троне», «лидер», «новатор», «разрушитель и созидатель», «сын своего времени», «яркая индивидуальность во всем», «первый российский энциклопедист». Доминирующим оценочным контекстом для восприятия образа Петра I и его деяний является позитивный контекст: «Царь стал образованным человеком, сумевший поставить свои обширные знания на службу отечеству» [1, с. 128]. Образ разумного монарха, личность великого масштаба ориентируют авторов учебников на называние параграфов соответствующим образом: «начало славных дел Петра». Присутствует и негативная оценка его личности и деятельности, зачастую связанная с методами, которые он избрал для осуществления своих намерений: «При всем демократизме и шутовском самоуничтожении царь проявлял свою волю, железную и несокрушимую во всем» [4, с. 42].

Что касается интерпретации интеллектуальной категории европейского мира: «престиж» (успех), она комментируется в аспекте деятельности Петра I, и наиболее подробно раскрывается в параграфе, где подводятся итоги Северной войны и Россия превращается в империю. При этом многие авторы учебников подчеркивают, что новый императорский титул Петра I признала Европа. Авторы учебников солидарны в том, что «к концу жизни Петр достиг вершины величия. Он вполне заслужил титул императора» [Там же, С. 44]; «Прорубив «окно» в Европу, Петр заложил основы подлинно не-

зависимого существования России, вступление ее в европейскую семью народов» [6, с. 112]. Интересно, что цель Северной войны сформулирована А. А. Левандовским дwoяко: «Встать вровень с европейскими державами, поскольку России необходимо было прорываться к морям. Но задача, которая стояла перед Петром имела и свою оборотную сторону. Поэтому чтобы прорваться к морям, России было необходимо встать вровень с европейскими державами» [11, с. 88]. Как подчеркивает ряд авторов школьных учебников: «После победы в Северной войне Сенат наложил на Петра I императорский титул и звание «отец Отечества». Первое подчеркнуло и божественную природу власти, и его величие, и недостижимый для простого смертного статус. Второе же делало его главой большой семьи российского народа» [5, с. 10]. Петр I, как фигура историко-культурной памяти присутствует в школьных учебниках в описании разных эпох. Более того в оформлении обложки большинства учебников представлен визуальный образ именно Петровской эпохи, воплощенный в его правителе (портрет, памятник Медный всадник и т. д.). Все это свидетельствует о значимости данной эпохи и масштабе восприятия петровских преобразований в практике современного российского школьного образования. Вместе с этим, на страницах школьных учебников прослеживаются различные варианты интерпретации понятия «европеизация»: цивилизация и прогресс; новое время (переход от старого к новому); модернизация.

Компаративная стратегия, представленная в историографии, позволяет говорить применительно к нашей теме об актуализации контекстуальных процессов нового времени наряду с событийными. В учебниках по истории России в большей степени интерпретируется событийная линия, дающая основания для оценочного восприятия и отношения к эпохе Петра I, и в меньшей – тема реформ в широком смысловом контексте нового времени. Проблема прочтения смысловых контекстов нового времени, предложенных в компаративных исследованиях, позволяет обозначить проблему согласования интеллектуального ресурса исторической науки и практики преподавания истории в школах России.

Библиографический список

1. Андреев И. Л., Данилевский И. Н. История России с конца XVI по XVIII век. 7 класс. Учебник. – М.: Мнемозина, 2007. – 248 с.
2. Ахизер А. С. Социокультурные конфликты в России XVII–XVIII вв.: опыт цивилизационного осмысления // Локальные сообщества имперской России в условиях социальных конфликтов (подходы и практики в современных региональных исследованиях): коллективная монография / под ред. В. Н. Худякова, Т. А. Сабуровой. – Омск: ОмГПУ, 2009. – С. 8-23.
3. Блок М. К сравнительной истории европейских обществ / перевод с французского И. К. Стаф // Одиссей: человек в истории. – 2001. – М.: Наука, 2001. – С. 65-93.
4. Буганов В. И., Зырянов П. Н., Сахаров А. Н. История России, конец XVII–XIX век. 10 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. Профильный уровень / под ред. Сахарова А. М. – М.: Просвещение, 2012. – 336 с.
5. Данилов А. А., Горинов М. М., Брандт М. Ю. История России. 10 кл. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Ч. 1. / под ред. Данилова А. А. – М.: Просвещение, 2011. – 320 с.
6. Данилов А. А., Косулина Л. Г. История России: конец XVI–XVIII век. 7 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2012. – 240 с.
7. Живов В. М. Язык и культура в России XVII века. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 592 с.
8. Зицер Э. Царство Преображения: Священная пародия и царская харизма при дворе Петра Великого / Авторизованный перевод с англ. Д. Хитровой и К. Осповата. – М.: Новое литературное обозрение, 2008. – 240 с.
9. Кантор В. К. Второе норманнское влияние // Человек между Царством и Империей. Материалы международной конференции «Человек между Царством и Империей: культурно-исторические реалии, идейные столкновения, рождение перспектив». Москва 14–15 ноября 2002 г. – М.: Институт человека РАН, 2003. – С. 60-71.
10. Королев А. Сопас как феномен власти // Человек между Царством и Империей. Материалы международной конференции «Человек между Царством и Империей: культурно-исторические реалии, идейные столкновения, рождение перспектив». Москва 14-15 ноября 2002 г. – М.: Институт человека РАН, 2003. – С. 27-46.
11. Левандовский А. А. История России XVIII–XIX веков. 10 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. Базовый уровень. – М.: Просвещение, 2011. – 256 с.
12. Марасинова Е. Н. Государственная идея в России первой четверти XVIII в. (К истории фор-

- мирования понятий и терминов) // Европейское просвещение и цивилизация России / Отв. ред. С. Я. Карп, С. А. Мезин; науч. совет «История мировой культуры». – М.: Наука, 2004. – С. 129-149.
13. *Медушевская О. М.* Историческая антропология и антропологически ориентированная история: общность источников познания в науках о человеке // Сайт Российского государственного гуманитарного университета [Электронный ресурс]. URL: <http://cmb.rsu.ru/article.html?id=57957> (дата обращения 5. 01. 2013).
14. *Мезин С. А.* Петр I как цивилизатор России: два взгляда // Европейское просвещение и цивилизация России / Отв. ред. С. Я. Карп, С. А. Мезин; науч. совет «История мировой культуры». – М.: Наука, 2004. – С. 5–15.
15. *Павленко Н. И., Андреев И. Л., Ляшенко Л. М.* История России с древнейших времен до конца XIX века. 10 класс. Учебник. Базовый уровень. – М.: Дрофа, 2012. – 368 с.
16. *Парсамов В. С.* В семиотическом пространстве русско-европейского диалога (XVIII – начало XIX века) // Одиссей: человек в истории. – 2001. – М.: Наука, 2001. – С. 234–254.
17. *Пчелов Е. В.* История России XVII–XVIII вв. Учебник для 7 класса общеобразоват. учреждений. – М.: Русское слово, 2007. – 280 с.
18. *Репина Л. П.* Историческая наука на рубеже XX–XXI вв.: социальные теории и историографическая практика. – М.: Кругъ, 2011. – 560 с.
19. *Сахаров А. Н., Боханов А. Н.* История России. XVII–XIX вв. Часть 2. Учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений. – М.: Русское слово, 2007. – 288 с.
20. Стандарт среднего (полного) общего образования по истории: профильный уровень // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2004. – № 8. – С. 3-11.
21. *Троицкий Ю. Л.* Историческая компаративистика: эпистемология и наррация // Narratorium: междисциплинарный журнал. – 2011. – № 1-2. [Электронный ресурс]. URL: <http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2027590> (дата обращения 5.01.2013).
22. *Тюпа В. И.* Историческая реальность и проблемы современной компаративистики: научно-методическое пособие. – М.: РГГУ, 2002. – 63 с.
23. *Черникова Т. В.* История России. XVII–XVIII века: Учебник для 7 кл. общеобразоват. учеб. заведений. – М.: Дрофа, 2002. – 272 с.
24. *Ярославцева Е. И.* Петр I и задачи самоорганизации России // Человек между Царством и Империей. Материалы международной конференции «Человек между Царством и Империей: культурно-исторические реалии, идейные столкновения, рождение перспектив». Москва 14-15 ноября 2002 г. – М.: Институт человека РАН, 2003. – С. 164-168.

Тихомирова Елена Евгеньевна

Кандидат культурологии, доцент кафедры теории, истории культуры и музеологии ИИГСО ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», imktikhomirova@mail.ru, Новосибирск.

НОРМАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ И ШКОЛЬНЫЙ КУРС «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»¹

Аннотация. Автор предлагает свое видение пространства современной культуры, отраженное в зеркале языка. В статье делается попытка обосновать возможность применения языковых практик в курсе «Основы религиозных культур и светской этики» в условиях деформации бинарных оппозиций в пространстве современной культуры. Предлагается методика актуализации этических универсалий через язык и текст как вариант введения учащихся в нормативное пространство традиционной культуры.

Ключевые слова: языковые универсалии, культурные универсалии, этические универсалии, бинарная оппозиция, культурная норма.

Tikhomirova Elena Evgenyevna

Candidate of cultural science, associate professor of the theory, cultural history and muzeology of Novosibirsk State Pedagogical University, imktikhomirova@mail.ru, Novosibirsk.

STANDARD SPACE OF MODERN CULTURE AND SCHOOL COURSE «BASES OF RELIGIOUS CULTURES AND SECULAR ETHICS»

Abstract. The author offers the vision of space of the modern culture, reflected in a language mirror. In article attempt to prove possibility of application language practical in the course «Bases of Religious Cultures and Secular Ethics» in the conditions of deformation of binary oppositions in space of modern culture becomes. The technique of updating of ethical universal through language and the text as option of introduction of pupils in standard space of traditional culture is offered.

Keywords: language universal, cultural universal, ethical universal, binary opposition, cultural norm.

1990-е годы в России характеризовались демонтажем советской идеологии, поспешным копированием западных образцов не только в экономике, но и в культуре, в образовании. Собственно же образование предполагает выстраивание вектора взращивания человеческого в человеке, уход от природного к духовному, создание образа человека, что происходило веками (а без этого образа он становится *без-образ-ным*). Создание образа человека связано с введением его в культуру, которая рассматривается как поле запретов [6, с. 563, 569], которое контролировалось в ранних обществах ритуальными запретами, затем запретами религиозными,

а потом моралью и правом. В секулярном обществе трансцендентный эталон вынесен за скобки человеческого бытия, а если и возникает, то по сути дела, он лишен всех своих основных функций, а поэтому не признается необходимым. Новый предмет «Основы религиозных культур и светской этики» должен преследовать общую цель: нравственное воспитание российских школьников на основе традиционных идеалов и ценностей, развитие их интереса к окружающему миру, формирование уважительного отношения к представителям различных конфессий, укрепление толерантных отношений между участниками образовательного процесса»

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

[7, с. 3]. По задумке авторов, учебный предмет носит комплексный, абсолютно светский, культурологический характер. С нашей точки зрения, его главная цель – ввести младшего подростка в системное, иерархичное, нормативное пространство культурной традиции.

Правовое пространство этого курса обеспечено мощной законодательной базой, однако единой точки зрения на его эффективность ввиду слабой разработанности терминологии и сложности предмета, требующего мощных интеллектуальных и эмоциональных усилий, нет. Кроме того становится очевидным, что на эффективность курса существенным образом влияет собственно состояние современной культуры, в которой формируется личность ребенка. Нарушение семейной иерархии, основной ячейки общества, исторически предназначенной для трансляции культурных норм, привело к деформации семантического поля терминов родства, то есть деформации культурной универсалии, напрямую связанной с этическими предписаниями уважения, почитания, пиетета. В обыденную речь переключались из детских «книжек о вредных советах» *мамонта и папонта*, обезличенные *предки, родаки, родичи* и даже *черепа* присутствуют в молодежном сленге.

Деформация категории императива (распространение деформированных глаголов *покажь, ехай, положи*) как языковой и культурной универсалии, привела к снижению и неэффективности волюнтаривной функции языка. Возможно, в связи с этим стираются оппозиции и смысловые доминанты внутренних психологических установок: *могу – хочу – должен*. То есть стираются бинарные оппозиции, лежащие в основании языка как первичной и универсальной кодирующей системы, а затем и культуры.

В этой ситуации должно прийти понимание, что необходимо заново выстраивать, то есть реконструировать практически с нуля, бинарные оппозиции как системообразующие, сквозные характеристики языка и культуры, находящейся сегодня на периферии обыденного сознания. Поскольку одной из задач курса «Основы религиозных культур и светской этики» является обращение к традициям культуры, религиозных культур, языка, то обращение к выстраиванию би-

нарных оппозиций в культурологическом плане представляется достаточно эффективным для достижения этой задачи. Учитель на конкретных примерах художественных, изобразительных, архитектурных текстов наполняет бинарные оппозиции этическими смыслами, представляя их имплицитно, показывая, что эти смыслы транслируются от поколения к поколению, являются базовыми смыслами человеческой культуры в целом.

Бинарная оппозиция – это универсальное средство членения мира, способ подачи информации о мире человеческим сознанием. Маркирование границ бинарной оппозиции – это, возможно, обозначение границ мира, причем в разных плоскостях. Бинарная оппозиция представляет собой и границы культурной нормы *можно – нельзя*, в том числе, границы нормы поведения. Двоичность восприятия окружающего мира обусловлена природными причинами, и прежде всего тем, что мозг человека сформирован как двухполушарный: с функциональной асимметрией полушарий. Вяч. Вс. Иванов полагает, что основы функциональной асимметрии передаются генетическим кодом и вместе с тем служат (для каждого члена общества) нейропсихологической основой для продолжения культуры [3, с. 382]. Понятие бинарной оппозиции, системы бинарных дифференциальных признаков лежит в основе любой картины мира. Эти признаки носят универсальный характер и это следует регулярно подчеркивать при чтении, реализации проектов, говорении, рассматривании, рисовании: верх – низ, мужское – женское, жизнь – смерть, счастье – несчастье, правый – левый, хорошее – дурное, близкое – далекое, прошлое – будущее, здесь – там и т. д. Поэтому курс «Основы религиозных культур и светской этики» должен создать возможность для формирования представления нормативного поля культуры: увидеть, *как должно быть*, потому что, *как есть*, дети видят каждый день за порогом школы. Данный курс предоставляет возможность для самоидентификации в пространстве современной культуры: адекватное представление о теле, половой идентификации, своем имени, потребности к притязанию быть любимым, психологическом времени личности, социальном пространстве личностных отношений.

В современном обществе многие этические универсалии весьма размыты. Очевидна необходимость их актуализации. Это, с нашей точки зрения, возможно сделать средствами самого языка, его универсальных структур, над которыми надстраиваются универсалии культуры. Конечно, говоря об учебном курсе, направленном на воспитание уважения, терпимости, терпения, знакомство и осмысление основ религиозных культур и светской этики в средней школе, мы можем и должны обращаться к образцовым текстам, вошедшим в сокровищницу мировой культуры, и весьма актуально звучащим сегодня: «Приклони ухо твое, и слушай слова мудрых, и сердце свое обрати к моему знанию..., утешительно будет, если ты будешь хранить их в сердце твоём, и они будут также в устах твоих» (Притч., 22. 17 – 18). Именно здесь следует увидеть основное предназначение работы в этом направлении: учить слушать и слушать «другое», вступать с ним в диалог на основе культурных универсалий.

Анализируя собственно школьную программу, с одной стороны, можно отметить движение в сторону совершенствования коммуникативных (устных, речевых) компетенций учащихся, с другой – сокращение роли знаниевоего компонента. Собственно такая ситуация свидетельствует о выдвигании на первый план коммуникативной функции языка и смещении когнитивной функции из ядра на периферию. Очевидно, что в процессе преобразования российского общества на первый план вышли речевые, устные навыки: формы монолога, диалога и полилога. Однако собственно содержание большинства культурных универсалий, как показывает школьная практика, у школьников размыто.

В связи с этим необходима систематическая работа над актуализацией языковых, культурных, этических универсалий средствами языка, поскольку в нем самом уже заключены универсальные этические элементы, присущие всем языкам мира. Они являются регуляторами культурных норм. К этим регуляторам можно отнести термины родства, определяющие иерархичность человеческих отношений, наличие языковой оценки, при этом положительно или отрицательно оцениваются не все явления,

а лишь имеющие значимость не для себя, а для другого. Сама нравственность, вероятно, возникает на стыке языковых и поведенческих схем: гнев становится негодованием, страх – стыдом и т. д. Кроме того наличие такой грамматической категории как императив тоже подчеркивает конституирующую функцию языка в становлении нравственности, или, во всяком случае, их теснейшее взаимовлияние.

Усвоение содержания культурных универсалий, построенных на бинарности, репрезентируемых в лексических единицах, требует обращения, в первую очередь, к авторитетным толковым словарям и может строиться по следующему плану:

- 1) выявление спонтанных словесных реакций;
- 2) изучение возможных этимологий;
- 3) знакомство со значением слова в языковых словарях;
- 4) важными для русских концептов являются культурные связи с древнегреческим и латинским языком, поскольку генетические связи оказываются вполне живыми;
- 5) выяснение контекстуальных смыслов и дополнительных значений в пословичном фонде русского языка;
- 6) наблюдения за вариациями смыслов в паремиологических сентенциях разных родов.

В языке и культуре пословицы, поговорки, загадки, приметы, хозяйственные, правовые, медицинские изречения, пожелания (паремии) хранят глубинный опыт и древнейшие представления о мире, отобранные этническим сознанием и сохранные во времени как механизм регулирования деятельности человека. В паремиях дети учатся находить, осмыслять и примерять к своей деятельности бинарные оппозиции:

- разные стороны одной и той же вещи (*содержание – форма, целое – часть, начало – конец, начало – продолжение, вещь – призрак, верх – низ*);
- физически разные объекты (*большое – малое, длинное – короткое, высокое – низкое, один – два, свое – чужое, родные – неродные*);
- разные вещи, которые не могут существовать друг без друга (*акция – реакция, порождающее – порождаемое, производитель – производимое, основное – сопутствующее*);

ющее, причина – следствие, труд – результат, цель – результат);

- наиболее частые пересечения элементарных тематических пар и поэтому могущие рассматриваться в качестве самостоятельных (*качество – количество, сила – право, сила – ум, ум – рост, ум – возраст, красота – любовь, усердие – судьба, видеть – слышать, внутрь – наружу и т. д.*).

Паремии учат детей отмечать :1) детали логических связей; 2) отношение зависимости между двумя объектами; 3) отношение вещей и их свойств. Паремии с помощью языка отражают универсальные ситуации, вещи, суждения, умозаключения. Паремиологический фонд дает основной набор представлений о реалиях мира, полный набор логических конструкций и лингвистических образов различных типов. Они дают правила для практического руководства ума – правила житейского логического оперирования [8, с. 199-213].

Бинарная оппозиция, исторически закодированная на фонетическом уровне в чередовании гласных *o/e*, была основной особенностью индоевропейской системы гласных и приобрела конкретный смысл, относящийся к грамматической семантике. Чередование *o/e* (о нем младшие школьники узнают на уроках русского языка), начинает разграничивать две базовых категории: существительное – глагол (в терминах грамматики), семантику и предикативность (в терминах семиотики), материю – движение (в терминах философии материализма). Это фундаментальное противопоставление является *языковой универсалией*: основное противопоставление классов форм «имя – глагол» «является универсальным, хотя и не всегда на одном и том же уровне» [9, с. 70]. Чередование *o/e* обладает наибольшей информационной емкостью, уже насыщено информацией о мире, необходимой для выживания человека. Обнаруживается связь субъект – действие. Причем, если обратиться к протомодели языка [4, с. 308 – 310], согласно которой исходной единицей языка является не название вещи, а целостное высказывание, фраза, состоящая сначала только из минимальной значимой единицы (синкреты), получается, что мысль идет от синкретизма к анализу, дифференциации значений. С. Д. Кацнельсон вводит

понятие «синкреты» – синкретичного слова в речи ребенка, которое отмечает событие в целом [Там же, С. 374] и которое со временем, с развитием речи и мышления ребенка расчленяется на событие и его предметную основу, выделяются специализированные событийные слова, с одной стороны, и предметные, с другой. Очевидно, что это имеет принципиальный культурный смысл, так как культура, по сути, и есть деятельность по освоению мира. Категоризация же человеческой деятельности, уточнение видов действия, способов действия – это уже следующий шаг по рациональному освоению мира. Далее на базе бинарных оппозиций, их объединения по различным основаниям происходит синтез – выстраивается иерархия оппозиций по принципу их информационной емкости важной для выживания человека.

Наращение семантики как таковой от уровня к уровню нанизывается на стержень бинарных оппозиций. Наиболее абстрактные, грамматические значения, выраженные фонетическим чередованием *o/e*, имеют отношение уже и к морфологическому уровню, где фонемы рассматриваются как элементы построения морфем и словоформ. Бинарную оппозицию как базу построения всех уровней рассматривает Н. И. Жинкин: «Подобно тому, как морфемы различаются бинарно по дифференциальным признакам и бинарно противопоставляются в словах, так и бинарно различные формы одного слова в словах бинарно интегрируются в грамматическом пространстве» [2, с. 43].

Вслед за пражской лингвистической школой, мы рассматриваем всякую грамматическую оппозицию как бинарную оппозицию (например: настоящее время – не настоящее время; здесь – не здесь; теперь – не теперь и т. д.). Семантика естественного языка закрепляет результаты отражения и познания объективного мира и достигнутые в общественной практике людей. В европейской культуре выработаны понятия «быть» – «иметь», «время», «прошлое» – «настоящее» – «будущее», «форма» – «содержание» и др. Они выражаются соответствующими словами и грамматическими формами во всех индоевропейских языках. Противопоставление объекта и признака, объекта и процесса универсально во всех языках, а, следовательно, религиях и культурах. На-

пример, при осмыслении тем «Свобода» и «Долг» очень важно выстроить субъектно-объектные отношения; *свобода для чего* и *свобода от чего*; *мой долг* и *долг мне*. Такие построения на уровне языка позволят выявить исторически сложившиеся в религиозных культурах границы поведения, высветят их этическую сущность.

Дж. Гринберг выделил универсалии порядка слов в предложении. На базе анализа его моделей автор заключает, что компоненты S (субъект), V (действие), O (объект, окружающий мир) в различном сочетании присутствуют во всех языках и, следовательно, культурах. Достраивая положения об универсалиях, автор делает вывод, что на глубинном уровне языка универсалией является матрица S – V – O, в которой отражено сознание человека. Она максимально согласована со способами использования языка в качестве орудия жизнедеятельности человека, т. е. в ней сосредоточено культурное содержание. Отражающая положение человека в Универсуме, воплощенное в культурной норме деятельности, эта матрица и является основанием, языковой культурной нормой, организующей иерархию всех языковых универсалий. В языках эта вершина (S – V – O) есть квинтэссенция всех смыслов, самый глубинный, общезначимый смысл – культуросообразный. Это – языковая *культурная универсалия*. С одной стороны, она является *языковой* универсалией: такая структура (в различном порядке следования) выявлена во всех языках мира; с другой – *культурной* универсалией: указывает на системную встроенность субъекта S в универсум (O) через действие (V), описывает системный характер деятельности человека, предполагающий адекватность взаимоотношений мира и человека. Деформация матрицы S – V – O, возможно, нашла отражение в изменении грамматического оформления существительного *учитель* в русском языке. Исторически для одушевленных существительных мужского рода во множественном числе требовалось окончание *-и*: *просветители*, *строители*, *водители* и т. д. Однако уже в начале XX века наблюдается дифференциация форм *учители* – *духовные наставники*, и *учителя* – *школьные преподаватели*.

Появление форм на *-а* классик русского языкознания В. В. Виноградов связывает

не только с влиянием собирательных существительных (*профессура*, *аспирантура*), но и со стилистическим противопоставлением форм (*выборы* и просторечное *выбора*, *договоры* и *договора* и т. п.) [1]. Однако для одушевленных существительных, как представляется, возможна и иная интерпретация форм. В древнерусском языке появление форм на *-а* связывается с влиянием форм существительных среднего рода, где это окончание исконно (*поле* – *поля*, *окно* – *окна*). Если исходить из такого объяснения, то форма «учителя» отражает снижение степени субъективности школьного учителя. Они рассматриваются обществом как функционирующие нетворческие единицы, исполнители роли, заданной кем-то, звено социального механизма, «винтик» государственной машины, который легко заменить. Наблюдается целый ряд таких форм, где человек остается только ролевым субъектом: *мастера* (профессионального обучения), *писаря* (просторечное), *профессора* (именно их выслали и репрессировали в 20-е – 30-е годы в первую очередь) и т. д.

Исторические этапы выработки нормативного поведения, описываемого языковой культурной универсалией S – V – O и синтаксическим строем индоевропейского праязыка, выражены в разных моделях предложений (по активности/неактивности субъекта/предиката) и в степени корреляции между языковыми и философскими конструкциями (по ступеням самосознания человека в мире – Ю. С. Степанов). Ведущее место в кодировании социальной информации принадлежит универсальным языковым моделям речевой деятельности (М. К. Петров). В ней выражается взаимоотношение человека с миром. Для выживания человеку необходимо адекватно воспринимать его. Адекватность же, в свою очередь, заключается в целостности этого восприятия, выявлении границ *от...и до...* культурной деятельности, по сути, противопоставляя культурное и внекультурное. Концепт *границы*, вероятно, является коренным для нравственного отношения к миру. Он имеет конкретный пространственный образ *борозды*, *межи*, *стены* и соотносится с культурной универсальной бинарной оппозицией *свой* – *чужой*. Поиск границ поведения, ее осознание и принятие ограничения, то есть принятие нормы дея-

тельности возможен через язык, обращение к религиозным традициям и культурным нормам, транслируемым классическими текстами. Концепт «границы», вероятно, является коренным для нравственного отношения к миру: «Когда исчезает из глаз тропа, по которой мы шли, прежде всего, мы оглядываемся назад, чтобы по направлению пройденного угадать, куда идти дальше. Двигаясь ощупью в потемках, мы видим перед собой полосу света, падающую на наш дальнейший путь от кого-то сзади нас. Эта проводница наша – история с ее светочем, с уроками и опытами, которые она отбирает у убегающего от нас прошедшего» [5, с. 25].

Таким образом, словесная техника, выстроенная на основе реконструкции бинарных оппозиций, языковых и культурных универсалий в языке, религиозных и культурных текстах, описывающих адекватное включение человека в мир, его иерархии и его системные связи, даёт возможность вступать в диалог с миром, иным человеком, а самое главное, с самим собой, что собственно соответствует задачам, поставленным курсом «Основы религиозных культур и светской этики», требованиям ФГОС к личностным, предметным и метапредметным результатам обучения.

Библиографический список

1. *Виноградов В. В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове: учебное пособие для вузов – М.: Высшая школа, 1986. – 640 с.
2. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации – М.: Наука, 1982. – 157 с.
3. *Иванов В. В.* Избранные труды по семиотике и истории культуры: т. 1. Очерки по предыстории и истории семиотики. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – С. 605 – 811.
4. *Кацнельсон С. Д.* Категории языка и мышление. – М.: Яз. слав. культуры, 2001. – 852 с.
5. *Ключевский В. О.* Сочинения. В 9-ти тт. Т. IX. Материалы разных лет. – М.: Мысль, 1990. – 525 с.
6. *Лотман Ю. М.* Культура и интеллигентность // Психология личности / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и др., М.: «Аст»; «Астрель», 2009. – 624с.
7. Основы религиозных культур и светской этики: Брошюра для родителей. – М.: Просвещение, 2009. – 24с.
8. *Пермяков Г. Л.* Основы структурной паремиологии. – М.: Главная редакция восточной литературы, 1988. – 235 с.
9. *Хоккет Ч. (Ф.)* Проблема языковых универсалий // Новое в лингвистике. – Вып. 5. – Языковые универсалии. – М.: Прогресс, 1975. – С. 45 – 76.

Бехтенова Елена Федоровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, bekhtenova@mail.ru, Новосибирск.

ИСТОРИЧЕСКИЕ СЮЖЕТЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ В ВОПРОСАХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОССИИ И ПОЛЬШИ НА СТРАНИЦАХ СОВРЕМЕННЫХ ПОЛЬСКИХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ИСТОРИИ¹

Аннотация. В статье рассматривается роль школьного учебника истории в формировании образа прошлого. Образ России и польско-российские отношения на страницах современных школьных польских учебниках истории. Автор проводит анализ исторического содержания учебников, выявление доминирующих аспектов истории во взаимоотношении двух стран. Представлена характеристика методического аппарата польских учебников истории, анализ заданий учебника, на предмет формирования критического мышления школьников, объективного отношения к спорным вопросам взаимоотношений России и Польши.

Ключевые слова: учебник, исторические сюжеты, образ, школьное образование

Bekhtenova Elena Fedorovna

The Candidate of pedagogical sciences, the Docent of Novosibirsk State Pedagogical University, bekhtenova@mail.ru, Novosibirsk.

HISTORICAL PLOTS AND METHODOLOGICAL DOMINANTS IN THE QUESTION OF INTERRELATIONS BETWEEN RUSSIA AND POLAND ON THE PAGES OF MODERN POLISH STUDY BOOKS OF HISTORY

Abstract. The article depicts the role of the school text books of History in the formation of the image of the past. The image of Russia and Polish-Russian relationship on the pages of modern Polish study books. The author makes an analysis of the historical content of the text books, elicits the dominating historic aspects in the relations between two countries. There is also given the characteristics of the methodical mechanism of Polish textbooks of History, he analysis of tasks and exercises directed at forming the critical thinking of pupils, objective attitude to disputable questions of relations between Russia and Poland.

Keywords: text book, historical plots, image, school education

Школьные учебники занимают достаточно господствующее положение в современной системе образования.

Их авторы в разной степени стараются сочетать основные цели обучения, давление внешних факторов (стратегии политической власти, воздействие идеологии) с уровнем развития исторической науки, ремеслом историка, для представления «исторической правды». Школьные учебники истории показывают, как по-разному можно формировать отношение к другим народам, государствам,

политическим деятелям, в зависимости от политического режима и международных отношений между странами. Эта проблема неоднократно поднималась исследователями разных стран, в том числе и применительно к Польше [3; 4; 5; 6; 9 и др.].

Ученые-историки по-разному видят роль учебника истории. Так Е. Карр определял трудные задачи историков в создании школьных учебников в области «близкой истории» следующим образом: «У историка современности двойная задача: обнаружить

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

те немногие факты, имеющие основное значение, и превратить их в исторические факты, а также отобрать многие факты, не имеющие значения и придать им статус неисторических» [10, с. 5].

Другой исследователь школьных учебников И. Роникер подчеркивает иные функции истории: «История (в том числе история в школе) является наиболее опасным продуктом, который создал человеческий разум <...> она создает мечты и опьяняет народы, она исцеляет раны... История оправдывает все, что ей нравится... Она не учит ничему определенному, потому что она содержит все и дает примеры всему. Зато школьная история такова, как ее делает инструкция (программа), утвержденная министром образования» [13, с. 15]. Такой подход предполагает, что учебники истории не только передают знания о событиях прошлого, но и формируют наше мировоззрение, восприятие жизни, их содержание становится частью нашего понимания происходящих событий. Таким образом, школьный учебник истории является одним из средств формирования образа прошлого [1;2;8].

Рассмотрим современный польский школьный учебник истории на предмет отображения в нём истории России и формирования представления о России, взаимоотношений между народами двух стран: России и Польши. Что узнают польские школьники о России на уроках истории сегодня со страниц школьных учебников. Какие исторические сюжеты выбирают авторы польских учебников истории для формирования образа России? Как учебники истории современной Польши создают образ России? Какие задания авторы учебников предлагают школьникам для формирования объективного оценивания исторических событий между Россией и Польшей?

Для анализа мы взяли учебники по истории для гимназии «История. Древность. Средневековье» (I класс гимназии), «История. Новое время» (2 класс гимназии), «Следами прошлого» (II класс гимназии) [11; 14; 15] и лица «История (получение maturity, углубленная ступень изучения истории) XX век» [12].

Анализ исторического текста, а также наглядного и методического материала названных современных польских учебников

истории, позволяет сконструировать исторические образы России, которые авторы стремятся донести до учащихся, выявить исторические сюжеты, которые выделяют польские историки. Данные исторические сюжеты, образы и будут являться ориентиром для молодого поколения поляков в современных польско-российских отношениях.

Первоначальное знакомство с сюжетами истории России начинается с древности, с образования Древнерусского государства. Прежде всего, Россия – это государство, его внутренняя и внешняя политика, и только частично – культура и традиции народа. Тема «Славяне и первые славянские государства», в первом классе гимназии рассматривается в рамках целого параграфа, из которого учащиеся узнают о занятиях, верованиях, завоевательных походах восточнославянских племен с целью «добычи трофеев и невольников» [15, с. 105]. Вопрос становления Древнерусского государства у восточных славян раскрывается через ведущую роль варягов, которые заложили династию русских князей Рюриковичей. Авторы учебника акцентируют внимание на важности исторического сюжета – принятия христианства Русью из Византии князем Владимиром Великим. Формируется образ большого, сильного, важного христианского государства со своей письменностью, «великими храмами и монастырями» (в параграфе имеется современная фотография Киево-Печерской лавры, изображения святых Кирилла и Мефодия, а также славянского алфавита). Восточные славяне предстают, на страницах учебника, как народ с особыми традициями. Так, например, обычай париться в бане представлен как сюжет «заботы о гигиене и здоровье» [Там же, С. 107].

Период XII–XIV вв. представлен в основном соперничеством Руси и Польского государства за Галицкое княжество, отражением Польшей и Русью агрессии со стороны татар, позже и крестоносцев [Там же. С. 161]. Авторы учебника «Следами прошлого» подробно описывают борьбу московских князей в период владычества татар и периода образования единого централизованного государства. Перед читателем предстает образ великого княжества московского, его великих князей – Дмитрия Донского, Ивана III Суrowsого, Ивана IV. Выделяется важность

победы великого князя Дмитрия Донского на Куликовом поле в 1380 году, которое стало началом освобождения Руси от татар. Рубрика «Для любознательных» предлагает обратиться к исследованиям историков (L. Podhorodecki, Kulikowe Pole 1380. Warszawa 2009), что помогает расширить представление школьников об истории изучаемого государства. Образ Руси этого периода – сильное княжество московское, которое стало преемницей Византии. «Когда Иван IV принял титул царя, столицу его государства (Москву) последователи православия назвали третьим Римом» [14, с. 112]. Формулировки «великое княжество московское, великое княжество владимирское», «великий князь», неоднократно встречаются в тексте учебника при описании событий XIV–XV вв. (см., например [Там же. С. 112, 187, 232], создавая тем самым образ величия Руси.

История XVI века – период «личных конфликтов» России с Польшей и Литвой, «которые в XVI веке начались в восточной Европе» за прибалтийские земли [14]. Основой выбранных исторических сюжетов становятся войны, раздел Польши. Ливонская война Польши с Россией представлена примерами героизма и военными удачами Стефана Батория и Яна Замойского и поражением войска Ивана IV под Псковом. Очень символична приведенная в учебнике историческая картина Яна Матейки, написанная в XIX веке «Баторий под Псковом». На ней Иван IV в коронационном плаще и шапке Мономаха преклонил колено перед Стефаном Баторием. «Трудно представить, такую ситуацию, только лишь как символичную, что Иван IV преклонился перед Баторием» – говорят авторы учебника и обращаются с вопросом к учащимся: «Обратите внимание на способ изображения московской делегации художником. Что оно может означать?» [11, с. 46]. Подобное задание предполагает критическое отношение к историческим источникам, умение сопоставлять, исторические события и художественные образы, которые имеют прямое влияние на создание исторических образов и стереотипов, что соответствует заявленным целям исторического образования в Польше [7, с. 65].

«Войны с Москвой» [11, с. 67] и «Конфликты с Россией» [14, с. 232-233] – назва-

ние параграфов определяют основные исторические сюжеты, направление отношений между Польшей и Россией в XVII веке, а вместе с тем и образ государств, как воюющих друг с другом. Подробно описывается «борьба за царский трон», «Дмитрий Самозванец» [Там же. С. 232], Василий Шуйский и, наконец, упоминается Михаил Романов, «который дал начало новой династии в московском государстве» [11, с. 67].

Мощь России в противостоянии с Речью Посполитой за территории Запорожской Сечи представлена через «свободолюбивых казаков». В материале двух параграфов «Запорожье и казачество», «Казачьи восстания» [14, с. 234, 236], казаки представлены как смелые и сильные воины. Этот образ складывается, в частности, на основе иллюстраций учебника (картина И. Е. Репина «Казачьи пишут письмо турецкому султану»), а также изображений казаков в военном обмундировании [Там же. С. 236, 238].

Присоединение Украины к России (1654 г.) названо «интервенцией России» и Россия характеризуется как государство, которое «в действительности никогда не сдавало свою власть в Киеве» [Там же. С. 240]. Вопросы, адресованные учащимся для рассмотрения взаимоотношений России и Польши этого периода, основываются на проблеме утраченных территорий: «Назовите территории, которые Речь Посполитая утратила в XVIII веке из-за московского государства» [11, с. 40, 96, 98 и др.]. Карта «Территориальная экспансия московского государства (с 1721 г. российского) в XVI–XVIII вв.» недвусмысленно говорит о России, как о захватчике [11, с. 98].

Россия XVIII века предстает как «опасный сосед» и сильное государство, выходящее на «дорогу европейской государственной власти» [11, с. 97]. Словесные и визуальные портреты, характеристика реформ «Петра I Великого императора», а также «Екатерины II – Северной Семирамиды» свидетельствуют о важности и значении этих правителей и их политики в истории России.

История разделов Польши – печальная страница истории в международных отношениях наших государств. Пожалуй, наилучший образ, как Польши, так и России середины XVIII века создан Яном Матейко в картине «Рейтан. Упадок Польши». Картина

достаточно символична. Репродукция картины в учебнике для второго класса гимназии и задания к ней [11, с. 127] создают образ растерзанной, униженной Польши между Австрией, Россией и Пруссией в период раздела 1772 года. Образ России на картине олицетворяет парадный портрет Екатерины II, русские солдаты с оружием в руках рвущиеся в дверь зала заседания сейма, образ Польши – лежащий на полу депутат польского сейма от Новогрудской земли – Тадеуш Рейтан. Его положение, поза и жесты очень эмоциональны и выразительны. Очевидно, он хочет помешать толпе войти в дверь, находящуюся за ним, откуда выглядывают российские солдаты, как будто закрывая своим телом Родину. Трагична, печальна фигура короля Станислава Августа, который держит в руках часы, которые, вероятно, отсчитывают последние минуты свободы Польши. После чтения комментария к картине, учащимся предлагается ответить на вопрос: «Что, по вашему мнению, выражает фигура Станислава Августа»? Подобный эмоциональный вопрос авторы учебника предлагают к карикатуре «Первый раздел»: «Назови государства, которыми управляли представленные на карикатуре правители. Что выражает жест Станислава Августа?» [Там же. С. 126].

Последующие разделы Речи Посполитой на протяжении XVIII в. еще сохраняют надежду на свободу связанную с Россией, но «... в 1805 году возобновляется согласие между российским царем и прусским королем, надежды на независимость Польши оказываются напрасными» [Там же. С. 148].

Россия XIX века предстает, как победительница «Великой армии Наполеона», государством, где Александр I совершает попытки «либеральных реформ», которые, к сожалению, «не оказались для поляков счастливыми» [Там же. С. 148].

Россия начала XX века в учебнике истории изображена «краем полным контрастов и противоречий» [12, с. 19]: с одной стороны, это – преодоление экономического отставания от ведущих стран мира, появление зачатков парламентаризма, а с другой – «самое бедное и примитивное сельское хозяйство, и сохранение самодержавия». В тексте учебника подробно освещаются события революции 1917 года, первой мировой войны, гражданской войны в России. Особое место

уделяется советско-польской войне 1920 года. Помимо описываемых событий войны России с Польшей, авторы предлагают сопоставить взгляды обеих сторон – участниц войны, обратившись к историческим источникам («М. Н. Тухачевский о войне 1920 г. с Польшей» и «И. Пилсудский о войне 1920 г. с советской Россией») [12, с. 52–54], что способствует формированию у учащихся собственного отношения к сложным, неоднозначным моментам истории.

Советская Россия, СССР на страницах учебника – это страна «великих» строек – Беломорканала, социалистических побед Алексея Стаханова, под руководством «отца народов», родина Павлика Морозова, а также «великого террора», сети концентрационных лагерей на территории Сибири, где сгинуло много поляков [Там же. С. 78–81]. (Образ Сибири в рассматриваемых учебника появляется дважды: в контексте «колонизации территорий России за Уралом в XVII веке [Там же. С. 262] и как место концентрационных лагерей [Там же. С. 159, 246]).

Россия накануне второй мировой войны предстает, как виновница безжалостного раздела Польши в сговоре с Германией. Тайный протокол 1939 г., служебная записка шефа НКВД Берии Сталину о расстреле 25 700 тысяч польских офицеров и государственных чиновников в марте 1940 г. в Катыни [Там же. С. 156] (текст источника, его фотография), а также фрагмент карты из советского школьного атласа истории 1970-х годов «СССР и восточная Европа в 1939-1941 гг.», показывают, как реальную картину происходящих событий, так и способ фальсификации истории, со стороны СССР и формирование «нужного», «правильного» (позорного, с точки зрения поляков) образа исторических событий [Там же. С. 130, 184].

Вторая мировая война и послевоенный период в отношениях между странами – это тяжелое положение польских солдат и поляков, проживающих на территории СССР, которых ожидало поселение, заключение в лагерях Сибири [12, с. 159–160, 246–247].

Образ Советского Союза 1950–1980-х годов – это образ хозяина политики в Восточной Европе и союзника совместных международных отношений (создание СЭВ и Организации Варшавского договора, а так-

же вынужденное участие Польши в интервенции в Чехословакию в 1968 году) [Там же. С. 283].

История России середины 1990-х – начала XXI века представлена в учебнике как «время чудес» [Там же. С. 328]: «падение советской империи», распад СССР, становление демократии [Там же. С. 331, 343] и совместное решение проблем глобализации на мировой арене [Там же. С. 381].

Итак, в современных польских школьных учебниках истории Россия предстает в различных образах. Для написания картины (образа) России история выбрала разноцветную палитру своих красок. Историки предлагают различные исторические сюжеты. Со страниц школьных учебников перед нами встает образ противоречивых отношений между двумя сильными и равными государствами, которые пережили полную трагизма, побед, разочарований, чувства необходимости друг в друге жизнь. Образ Руси, Российской империи, Советской России, СССР, Российской Федерации – это и образ равного политического соперника (периода древности и средневековья), жестокого противника (XVIII – XX вв.), политического диктатора и союзника (периода СССР). Россия сегодня, это – образ государства, строящего демократическое правовое государство, решающее со всем миром проблемы глобализации.

Картина взаимоотношений России и Польши на страницах учебников истории представлена в основном политическими и социально-экономическими аспектами. Слова «война», «вторжение», «оккупация», «раздел», «влияние», «экспансия», «тоталитаризм» и др. являются доминирующими в описании истории взаимоотношений между двумя государствами. Вопросы культуры, духовной жизни России с древности до современности представлены незначительно и фрагментарно, что не создаёт полной картины отношений между народами России и Польши. Методический аппарат учебников создает возможность учащимся рассмотреть исторические события спорных вопросов взаимоотношений России и Польши с различных позиций. Доминирующими заданиями являются вопросы направленные формирование точных знаний учащихся, а также задание на характеристику исторических личностей, сопоставление, высказыва-

ние собственной точки зрения на изучаемые события. Для этого авторы учебников предлагают анализ различных исторических источников – письменных (документы эпохи, воспоминания, свидетельства очевидцев обеих сторон), визуальных (произведения искусства, портреты, исторические карты, карикатуры). Данный подход, несомненно, способствует решению задач обучения истории в современной Польше, формирует у учащихся чувство патриотизма, национальной гордости, самоидентификации личности.

Библиографический список

1. *Вяземский Е. Е.* Уроки истории: думаем, спорим, размышляем: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2012. – 192 с.
2. *Голембецка И.* 17 января 1945 в Варшаве: представление событий в польских школьных учебниках по истории // INTER. – 2011. – № 6. – С. 49-57.
3. *Гордеева Ю. В.* Исторические образы Польши в учебниках Н. В. Загладина «История России и мира с древнейших времен до конца XXв.» // Восток – Запад: проблемы взаимодействия. История, традиции, культура: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А. В. Эдакова: в 2 ч. Ч. 2. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. – С. 192-194.
4. *Ермаков А. М.* История нацистской Германии в школьных учебниках ФРГ // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2010. – № 10. – С. 35-44.
5. *Илизаров Б.* Польша и поляки в оценках и представлениях Сталина. Между Польшей довоенной и послевоенной // Историк и художник. – Ежеквартальный журнал. – 2008. – № 12 (15–16). – С. 43-67.
6. *Кошнев Ж. Б.* Герои истории и уроки истории: опыт французской школы // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2004. – № 1. – С. 57-62.
7. *Мареш Т.* Система школьного исторического образования в современной Польше // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2005. – № 8. – С. 61-68.
8. «Расскажу вам о войне...» Вторая мировая и Великая Отечественная войны в учебниках и сознании школьников славянских стран. – М.: РИСИ, 2012. – 432 с.
9. *Соколов А. Б.* Учебник истории в США (XIX–XX в.) // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2010. – № 10. – С. 45-54.

10. Carr E. *Historia. Czym jest?* – Poznań, 1999. – Zysk i s-ka. – 196 s.

11. Chacha J. *Historia. Czasy nowożytne. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa II* / Chacha J., Drob J. – Wydawnictwo Szkolne PWN Sp. z o. o. – Warszawa, 2010. – 164 s.

12. Radziwiłł A. *Historia dla maturzysty. Wiek XX. Podręcznik szkoły ponadgimnazjalne zakres rozszerzony* / Radziwiłł A., Roszkowski W. – Wydawnictwo Szkolne PWN Sp. z o. o. – Warszawa, 2009. – 392 s.

13. Ronikier J. *Mit i historia. Mitotwórcze funkcje podręczników szkolnych* / J. Ronikier. – Kraków, 2002. – 257 s.

14. Roszak S., *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*. Wydawnictwo Era Sp. z o. o. – Warszawa, 2010. – 268 s.

15. Trzcionkowski L. *Historia. Starożytność, średniowiecze. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa I* / Trzcionkowski L., Wojciechowski L. – Wydawnictwo Szkolne PWN Sp. z o. o. – Warszawa, 2009. – 179 s.

Тузикова Лариса Дмитриевна

Учитель истории МАОУ гимназии № 7 «Сибирская», аспирант кафедры отечественной истории ИИГСО ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», kafedrar@mail.ru, Новосибирск

ВИЗУАЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ ПРОШЛОГО В УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ТИПОЛОГИЯ, СТРАТЕГИИ ИСТОРИКО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Охарактеризована типология изобразительных материалов учебников, предлагающих ученикам визуальные образы прошлого. Определена мера их представленности на страницах современных школьных учебников истории России XX века, выявлен круг познавательных заданий. Показано, что несмотря на большое разнообразие вариантов визуальных реконструкций прошлого, они крайне редко становятся предметом критического анализа современных старшеклассников.

Ключевые слова: школьное историческое образование, познавательная деятельность, визуальные исторические источники.

Tuzikova Larisa Dmitriyevna

Teacher of History of the Gymnasium №7 "Sibirskaya", Postgraduate of Domestic History Department, Novosibirsk State Pedagogical University, kafedrar@mail.ru, Novosibirsk

VISUAL IMAGES IN TEXTBOOK PAST: TYPOLOGY, STRATEGY HISTORICAL COGNITIVE ACTIVITY

Abstract. The typology of fine materials, textbooks, which offers visual images of the past was described. The measure of their representation on the pages of the modern school textbooks of history of Russia of XX century was determined, the range of cognitive tasks was also identified. It was shown that in spite of the wide variety of visual reconstructions of the past, they become a subject of critical analysis of modern high school students rarely.

Keywords: school historical formation, informative activity, visual historical sources.

Становление информационного общества существенным образом изменило круг образовательных ресурсов, используемых в практике обучения истории в школе. Smart-доски, проекторы, мобильные компьютерные классы создали широкие возможности для визуализации изучаемых событий прошлого. С визуальными реконструкциями прошлого ученики встречаются и в своей повседневной жизни вне школьного урока, смотря художественные исторические фильмы, публицистические телепрограммы и шоу, играя в компьютерные игры, посещая сайты Интернет и др. Кроме того, каждый школьник имеет и свой личный опыт создания визуальных изображений (фото- и видеозаписей) событий истории своей семьи, города, класса, школы. Изобилие и разноре-

чивость визуальных образов исторического прошлого, доступных современному школьнику, актуализирует проблему обучения учеников критическому анализу этих образов.

Откликом на возрастание доли визуализированной исторической информации при организации изучения истории в школе стало включение в 2012 и 2013 гг. в экзаменационные работы ГИА и ЕГЭ специальных заданий, требующих анализа фотографий, плакатов, исторических картин, посвященных тем или иным событиям и персоналиям российской истории.

Насколько современные учебники истории для старшей школы учат ребят, живущих в информационном обществе, осмыслению и критическому анализу исторической информации, представленной визуально?

Какие типы изображений прошлого присутствуют на страницах современных учебных книг? Какие стратегии работы с визуальными образами прошлого авторы учебников предлагают освоить старшеклассникам?

В практике обучения истории используются различные виды иллюстраций, которые традиционно подразделяют на *изобразительные*, представляющие прошлое через его визуальные образы (учебные рисунки, репродукции произведений искусства, документальные изображения, фотографии и др.) и *условно-графические* (карты, картосхемы, планы, схемы, чертежи, линии времени) [1, с. 176]. Обратимся к современным учебникам истории России XX в. и выясним долю каждого из видов изобразительной наглядности (Таблица 1).

В отличие от учебников истории, изданных в постперестроечную эпоху конца XX в., современные учебники для старшеклассников богато иллюстрированы, и это можно признать одной из их отличительных особенностей. Иллюстративный материал представлен не только в цветных вкладышах, но и по тексту параграфов, что повышает его потенциал в решении задачи реконструкции образов исторического прошлого. Несколько выпадают из общего ряда современных учебников пособия В. А. Шестакова, следующего традиции предъявления информации преимущественно в текстовой форме.

В современных учебниках представлены разные виды изобразительной наглядности, что выступает важным условием обучения старшеклассников критическому анализу визуальных реконструкций прошлого. Большинство визуальных образов истории России XX века представлены фотографиями: от общего количества примеров изобразительной наглядности в учебниках они составляют от 37,1 до 82,6%. Это не случайно, ведь с момента появления первых фотографических изображений (1839 г.) они занимают прочные позиции в повседневной жизни людей. Количество фотографических снимков, представленных на страницах учебников, увеличивается в соответствии с хронологией XX в. В текстах параграфов, посвященных истории начала XX в., фотографии встречаются редко, отражая лишь самые значимые события общероссийской

истории. Страницы учебников, посвященные истории России второй половины XX века, содержат значительно больше фотографий; меняется и их содержание: они рассказывают о повседневной жизни людей в прошлом (хотя, чаще всего это постановочные кадры).

Достаточно широко на страницах современных учебников представлены произведения исторической живописи – портреты исторических деятелей, событийные картины, изображения сюжетов из повседневной жизни людей (от 6,1 до 41,9% от общего числа иллюстраций учебников). Однако эти иллюстрации сопровождают преимущественно учебные тексты, посвященные истории культуры.

Третье место по мере представленности занимают политические плакаты, отражающие идеологические представления разных политических сил в тот или иной период истории нашей страны (гражданская война, Великая Отечественная война, перестройка).

Новый вид изобразительной наглядности, появившийся на страницах учебников – кадры из фильмов, сцены из спектаклей. Однако, пока можно вести речь лишь о единичных примерах. Возможно, авторы полагают, что лучше увидеть кадр из фильма на экране, чем «застывший рисунок» на бумаге.

Организовать историко-познавательную деятельность школьников с иллюстрациями учебников призваны вопросы и задания. В современной методической науке обоснованы три основные стратегии работы школьников с визуальными изображениями прошлого.

Первая стратегия связана с созданием у учеников исторических представлений на основе наглядности – учебных картин, которые иллюстрируют изложение учителя или тексты параграфов. При этом исторические образы воспринимаются школьниками в режиме доверия автору, изобразившему прошлое так «как оно было на самом деле».

Таблица 1

Визуальные образы истории России XX в. в современных учебниках для старшей школы (кол-во / % от общего числа примеров изобразительной наглядности)

Учебник	Фотография		Плакат	Карикатура	Кадры из фильмов, спектаклей	Историческая живопись			Скульптура	Всего
	люди	события, объекты				портреты	событийные исторические картины	картины повседневной жизни		
Левандовский А. А., Щеглов Ю. А., Мироненко С. В. История России, XX – начало XXI века. – М., 2010	16 / 21,1	18 / 23,7	15 / 19,7	6 / 7,9	1 / 1,3	10 / 13,2	4 / 5,3	4 / 5,3	2 / 2,6	76
Шестаков В. А. История России, XX – начало XXI века. – М., 2011	9 / 19,6	18 / 39,1	1 / 2,2	1 / 2,2	0 / 0,0	5 / 10,9	5 / 10,9	4 / 8,7	3 / 6,5	46
Отечественная история XX – начала XXI века (А. О. Чубарьян, А. А. Данилов, Е. И. Пивовар и др.). – М., 2005	53 / 35,8	68 / 45,9	2 / 1,4	0 / 0,0	0 / 0,0	0 / 0,0	24 / 16,2	0 / 0,0	1 / 0,7	148
История России, 1945-2008 гг. (А. И. Уткин, А. В. Филиппов, С. В. Алексеев и др.). – М., 2008	27 / 20,5	82 / 62,1	9 / 6,8	2 / 1,5	3 / 2,3	0 / 0,0	8 / 6,1	0 / 0,0	1 / 0,8	132
История России, XX – начало XXI века (А. А. Левандовский, Ю. А. Щеглов, С. В. Мироненко). – М., 2007	15 / 19,2	14 / 17,9	17 / 21,8	4 / 5,1	1 / 1,3	13 / 16,7	11 / 14,1	2 / 2,6	1 / 1,3	78
История России, XX – начало XXI века (В. А. Шестаков). – М., 2008.	2 / 4,7	20 / 46,5	0 / 0,0	2 / 4,7	0 / 0,0	10 / 23,3	5 / 11,6	3 / 7,0	1 / 2,3	43
А. Ф. Киселев, В. П. Попов. История России. XX – начало XXI века. – М., 2007	16 / 7,4	146 / 67,6	25 / 11,6	1 / 0,5	4 / 1,9	13 / 6,0	6 / 2,8	3 / 1,4	2 / 0,9	216
Измозик В. С., Рудник С. Н. История России. – М., 2011	67 / 39,6	63 / 37,3	7 / 4,1	0 / 0,0	1 / 0,6	12 / 7,1	13 / 7,7	3 / 1,8	3 / 1,8	169
Волобуев О. В., Кулепов С. В. История России, XX – начало XXI века. – М., 2011	37 / 26,2	59 / 41,8	10 / 7,1	5 / 3,5	1 / 0,7	13 / 9,2	9 / 6,4	6 / 4,3	1 / 0,7	141
Всего	242	488	86	21	11	76	85	25	15	1049
Доля от общего числа примеров изобразительной наглядности (%)	23,1	46,5	8,2	2,0	1,0	7,2	8,1	2,4	1,4	

Вторая стратегия основана на характеристике произведений искусства в контексте истории культуры: анализируются исторические условия создания картины, скульптуры или исторического фильма, выявляются отличительные черты художественного стиля, в котором представлено произведение, ученики знакомятся с биографией автора и др.

Третья стратегия предполагает изучение произведений искусства как визуальных исторических источников (если автор был современником изображенных им исторических событий), либо как историографических текстов (если произведение создано в последующие периоды истории, и художник, скульптор или режиссер выступили в роли историков). В обоих случаях произведение искусства становится объектом критического анализа.

Несмотря на разнообразие иллюстративных материалов современных учебников, их ресурс при создании авторами методического аппарата востребован незначительно. В среднем лишь каждая двадцать пятая иллюстрация учебника сопровождается вопросами и заданиями для школьников и благодаря этому становится объектом их историко-познавательной деятельности. Максимальная доля иллюстраций, сопровождающихся вопросами и заданиями, об-

наружена нами в учебнике О. В. Волобуева и С. В. Кулешова, но она тоже крайне мала (7,8%). Таким образом, можно утверждать, что авторы современных учебников отводят иллюстрациям роль средство обучения, вспомогательного к основному тексту параграфов, недооценивая их потенциал в организации историко-познавательной деятельности старшеклассников, в том числе, исследовательского характера) (Таблица 2).

Группировка вопросов и заданий к визуальным образам истории России XX в. в зависимости от заложенной в них стратегии историко-познавательной деятельности позволила получить такие результаты. Из 44 заданий, предложенных к иллюстрациям, 15 нацеливают старшеклассников на работу с ними как с учебными картинками, 22 – как с произведениями искусства, 6 – как с визуальными историческими источниками. К сожалению, нам не встретилось ни одного задания, предлагающего ученикам проанализировать оценку прошлого, предложенную автором той или иной иллюстрации с позиции историографии, хотя такая деятельность крайне важна для успешной социализации ученика в поликультурном информационном обществе [2]. Таким образом, несмотря на существенное расширение круга визуальных образов России XX в.,

Таблица 2

Количество вопросов к визуальным образам истории России XX в. в учебниках истории для старшей школы

Учебник	Количество иллюстраций	Количество вопросов
Левандовский А. А., Щетинов Ю. А., Мироненко С. В. История России, XX– начало XXI века. – М., 2010	76	5
Шестаков В. А. История России, XX – начало XXI века. – М., 2011	46	0
Отечественная история XX в. – начала XXI века (А. О. Чубарьян, А. А. Данилов, Е. И. Пивовар и др.). – М., 2005	148	5
История России, 1945-2008гг. (А. И. Уткин, А. В. Филиппов, С. В. Алексеев и др.). – М., 2008	132	10
История России, XX – начало XXI века (А. А. Левандовский, Ю. А. Щетинов, С. В. Мироненко). – М., 2007	78	2
История России, XX – начало XXI века (В. А. Шестаков). – М., 2008	43	1
А. Ф. Киселев, В. П. Попов. История России. XX – начало XXI века. – М., 2007	216	9
Измозик В. С., Рудник С. Н. История России. – М., 2011	169	1
Волобуев О. В., Кулешов С. В. История России, XX – начало XXI века. – М., 2011	141	11
Всего	1049	44

представленных на страницах современных школьных учебников, предлагаемая старшеклассникам познавательная деятельность с ними практически не отличается от той, что освоена ими на этапе изучения истории в основной школе. Современные учебники пока крайне мало ориентированы на обучение школьников критическому анализу исторической информации, предъявляемой визуально, что препятствует решению задачи обучения школьников работе с разнообразной и разноречивой информацией, провозглашенной образовательными стандартами. Кроме того, как и в прежние годы, большинство подписей к иллюстрациям имеют формальный характер и не содержат сведений об авторе, времени и месте создания плаката, карикатуры или картины, что также затрудняет работу учителя по организации их критического осмысления школьниками.

Очевидно, что основная задача совершенствования современных учебников истории

заключается в создании методического инструментария для организации историко-познавательной деятельности школьников на основе тех визуальных и текстовых ресурсов, которые сегодня уже завоевали прочные позиции на их страницах.

Библиографический список

1. Хлытина О. М. Произведения искусства как визуальные исторические источники и историографические тексты на уроках истории // Преподавание истории в школе. – 2011. – № 4. – С. 37-44.

2. Хлытина О. М. Историографические сюжеты школьного курса истории России: методические варианты изучения на старшей ступени школы // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №1. – С. 249–256.

3. Хлытина О. М. Методологический компонент учебного исторического познания на старшей ступени школы // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 209 – 219.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 72+378+27–523

Дрёмова Людмила Ивановна

Кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой теории, истории культуры и музееологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», imk-nsru@yandex.ru, Новосибирск

**ХРАМЫ И МОНАСТЫРИ – ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ
РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ¹**

Аннотация. В статье автор предлагает идею моделирования образовательного пространства современного урока гуманитарного цикла путем обогащения и расширения педагогически значимыми памятниками и артефактами для достижения воспитательной цели и формирования предметных, метапредметных и личностных результатов.

Ключевые слова: культура, история, традиция, русская культура, православная культура, культурное пространство, храмы, монастыри.

Dryomova Lyudmila Ivanovna

Candidate of historical sciences, manager of chair of the theory, cultural history and muzeology of Novosibirsk State Pedagogical University, imk-nsru@yandex.ru, Novosibirsk

**CHURCHES AND MONASTERIES – SOURCE
OF RUSSIAN CULTURE STUDYING**

Abstract. In article the author offers idea of modeling of educational space of a modern lesson of a humanitarian cycle by enrichment and expansion with pedagogically significant monuments and artifacts for achievement of the educational purpose and formation of subject, metasubject and personal results.

Keywords: culture, history, tradition, Russian culture, orthodox culture, cultural space, temples, monasteries.

Каждое время имеет свои символы и источники, которые могут рассказать об событиях, участниках этих событий, их поведении, их переживаниях. Источники могут быть разными. Это и нарративные (письменные) – официальные манифесты, воззвания, указы, мемуары (воспоминания) участников, очевидцев событий, художественная литература и др. Это может быть также и живопись, архитектура, декоративно-прикладные искусства и т. д.

Поскольку время и пространство связаны, то само событие вырисовывает второй аспект, который напрямую связан с заявленной темой. Д. С. Лихачёв, ведущий исследователь древнерусской культуры, предлагает

выделять главный источник для реконструкции культуры: таким источником, по его мнению, являются храмы и монастыри [5]. Он считает, что необходимо иметь ввиду, что храмы древней Руси не были только религиозными сооружениями. В них принимали иностранных послов. В них «сажали на стол» князей, т. е. ставили их на княжество. На хорах хранились казна, библиотека, работали переписчики книг. В храме и около храма собиралось вече из избранных горожан, а в торговых районах города в некоторых из церквей хранились наиболее ценные из товаров, чтобы уберечь их за каменными стенами от пожаров и воров. В Новгороде в храмах собирались братчины (сообще-

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

ства купцов), устраивались пиры, вокруг храмов объединялись жители улицы или «конца» города. Храмы были в древней Руси крупными общественными сооружениями. Вот почему их строили не только монастыри и епископы, но и князья, купцы, объединения жителей той или иной части города, улицы [1].

Всякая местность освящается построением в ней монастыря или церкви, историческими или церковно-историческими воспоминаниями. Дух историзма, столь свойственный древнерусской политической мысли, литературе, грандиозно развившемуся летописанию, принижал и русское средневековое искусство. Зодчество и политика, зодчество и историческая мысль были тесно объединены между собою. Возведение крупных архитектурных сооружений всегда имело в древней Руси определенный исторический смысл, с ними связывались перемены в политическом положении княжеств, к ним приурочивалось создание новых летописных сводов. Вот почему древнерусские города не знали городских скульптурных монументов в память тех или иных событий и героев; их заменяли сами архитектурные сооружения, знаменовавшие собою целые исторические этапы и всегда овеянные роem исторических воспоминаний.

С созданием первых летописных сводов были связаны София в Киеве и София в Новгороде; к созданию владимирско-суздальских соборов были приурочены некоторые из летописных сводов северо-восточной Руси; с построением каменной соборной церкви в Твери было соединено начало тверского летописания.

Так было и в Москве. Постройками Московского кремля при Дмитрии Донском и Иване III были ознаменованы крупнейшие изменения в политическом положении Москвы. Строительство Успенского собора в 1471 и 1478 гг. было связано с новгородскими походами Ивана III и отмечено составлением летописных сводов. Дьяковская церковь и церковь Вознесения в селе Коломенском, как и впоследствии Покровский собор на рву (церковь Василия Блаженного), были также своеобразными памятниками исторических событий [3].

Храмостроительство в русской культуре часто несло «идейно-историческую» на-

грузку, было, как сегодня говорят ученые, «программным» или «мемориальным». Храм в православной культуре Руси был больше, чем просто «место для исправления религиозных треб и обрядов»: в храмах проходила вся жизнь человека, от рождения до смерти, в храмостроительстве отражается вся жизнь общества, его история. Храмы становились настоящей формой национальной памяти, своеобразной «каменной летописью» русских городов, живыми памятниками исторических событий прошлого, так как богослужение, совершавшееся в храме, духовно связывали людей с теми событиями и лицами, в память о которых возводились такие храмы [4]. Так вырос обычай увековечивать в храмах имена воинов-спасителей Отечества. Именно в таких русских храмах жители сел, станиц, городов России могли прочесть имена своих предков-земляков, которые участвовали в спасении Отечества. Храм оказывался местом, где человек забывает о временном и помнит лишь то, что остается в вечности. Победы, «спасения» и «избавления» русского народа от захватчиков оказывались в контексте «вечных ценностей» и действительно становились вечной памятью в народном сознании.

Эти воспоминания-празднования, органичной составляющей которых были храмы-памятники, объединяли время и пространство, «одноименные» событию, и делали родную историю (как и евангельскую историю) живой частью современной жизни народа. В самом храмостроительстве соединялось вечное и историческое. По словам Н. А. Бердяева, прошлое – это не мертвое, это живое, видимое, зримое, завтра есть вчера [3].

Древнерусскую историю и культуру, историю петровской и послепетровской эпохи тоже можно изучать на уроках-экскурсиях по храмам Москвы и Санкт-Петербурга. Все её важнейшие события – как их видели сами современники – увековечены в сакральной архитектуре города. Но наиболее важными событиями истории, конечно, всегда были события, связанные с самим существованием народа, страны и государства. Возводились храмы и монастыри на местах побЕД, т. е. после беды.

В русском языке существует удивительная поговорка – один в поле не воин. Кто же

этот второй, кто обеспечил победу? Об этом говорят названия храмов. В число победителей включались всенародно чтимые святые. Это именно тот второй, который обеспечил победу: храмы в честь икон Божией Матери, Христа Спасителя, Георгия Победоносца.

Сегодня Россия имеет множество памятников, увековечивших победы, являющихся для нас живой связью с нашей собственной историей. Особая ценность этих храмов-памятников в том, что они помогают взглянуть на родную историю глазами современников событий, т. е. сквозь призму их собственной культуры – ведь та самая форма памяти, которая была свойственна нашим предкам, которая осталась нам от них и от тех памятных времен. Думается, мемориальные храмы как памятники культуры изучаемых эпох, как произведения, посвященные изучаемым событиям, могут стать своеобразными дополнительными источниками в школьных курсах истории или других дисциплин. Эта наглядная, живая форма памяти несет в себе большой воспитательный потенциал: знакомство с этими источниками может стать непосредственным прикосновением к истории, к жизни предков, послужить восстановлению утраченной связи времен; знакомство с этими источниками – это знакомство с лучшими примерами того, как отечественная культура на протяжении столетий хранила память об истории страны, о защитниках Родины, воспитывала уважение к подвигу людей, жертвовавших собой ради других.

Но самым знаменитым мемориальным храмом России, несомненно, является Храм Христа Спасителя, ставший поистине всенародным памятником главному событию истории России XIX века – победе в Отечественной войне 1812 года. Эта война и победа в ней определили многое в истории России и Европы. Это эпохальное событие определило многое в истории нашей страны и её культуре. Именно таким оно было в сознании людей. Проект создания этого храма-памятника являлся общенациональным, как сказали бы в наши дни культурным проектом, к которому привлекались лучшие творческие силы того времени. Он отразил существенные черты духа новой эпохи в русской культуре, начало которой положила Отечественная война 1812 года.

Всего шесть месяцев, чуть больше 200

дней и ночей продлилась Отечественная война. 25 декабря 1812 года последний солдат Наполеона был изгнан из России. В этот день главнокомандующий русской армии фельдмаршал Михаил Илларионович Кутузов обратился к своим солдатам со словами: «Каждый из вас – спаситель Отечества! Россия приветствует вас сим именем». Император Александр I в этот праздничный день издал манифест: «Объявляем всенародно, что спасение России от врагов столь же многочисленных, сколь злых и свирепых, и их истребление совершенное в шесть месяцев есть излианная на Россию милость Божия, есть поистине достопамятное происшествие, которое не изгладят века из бытописаний. В сохранение вечной памяти, верности и любви к вере и Отечеству, в ознаменование благодарности нашей к Промыслу Божию, спасшему Россию от грозившей ей гибели, вознамерились мы в первопрестольном граде Нашем – Москве создать церковь во имя Спасителя Христа. Да простоят сей храм многие веки и да возносится в нем благодарность от позднейших родов, вместе с любовью и подражанием к делам предков».

Храм Христа Спасителя был построен по обету – обещанию и в назидание потомкам. Была учреждена специальная комиссия и был объявлен конкурс, в котором победил архитектор Константин Тон. Строился Храм более 40 лет. Недалеко от Кремля вознесся над Москвой более чем на 100 метров белокаменный пятиглавый крестово-купольный храм. Москва, да и вся Россия ещё не знала такой высоты!

Продолжение идеи прославления героев и их памяти, почитания их подвига, является Георгиевский зал Московского Кремля в Большом Кремлевском Дворце, также созданный архитектором Тоном. Продолжением этой линии-стрелы в пространстве и во времени стала Поклонная гора с храмом Георгия Победоносца в честь Победы 1945 года. Именно такую линию Победы – Кремль, Храм Христа Спасителя, Поклонная гора – Храм Георгия Победоносца завещали нам предки.

Светская, мирская жизни – религиозное, православное сознание – таков вектор городской архитектуры, которая структурирует нашу жизнь. Читая архитектуру Храма Христа Спасителя, можно выделить три

идеи: храм – воплощение идеи мира и победы России, храм – воплощение идеи значения победы России для Европы, храм – памяти и почитания Спасителя. Авторами, материализовавшими эти идеи, были архитектор Константин Тон и святитель Филарет, прославленный уже в XX веке в лике Святых.

Входящий в Храм подчиняется этой идее, она его захватывает. Вход в Нижний коридор – это памятник событиям Отечественной войны, Это летопись 200 героических дней. Воплотили эту идею в 177 мраморных плитах, архитектор Тон и святитель Филарет. На этих плитах в хронологическом порядке изложено описание сражений на территории России, время и место сражения, главнокомандующий, перечень войск и орудий, принимавших участие, имена убитых и раненых офицеров, общее число убитых и раненых нижних чинов, имена получивших высшие награды, и также орден святого Георгия. Открывает этот мемориал 4 основных документа первых дней войны: Высочайший Манифест о вступлении неприятеля в пределы России; Воззвание Святейшего Синода; Высочайший манифест о вооружении России. Приказы по армиям; Воззвание к Москве.

В этих документах разработана стратегия России в условиях военного времени: 1. Определен характер войны. 2. Изложены национально-религиозные представления о судьбе России. 3. Провозглашены меры по спасению России.

Характер войны диктует действия по спасению Отечества, избавлению от врага. В этих документах стратегия – победа, тактика же представлена как единство действий государства и церкви, подчеркивалось, что в этих чрезвычайных условиях жизнь не делится на религиозное и мирское сознание, на действия церкви и власти, на церковную и светскую жизнь. Хотя, она и так не делится и не только в условиях военного времени, она такова по сути. Отечество – это живой организм, у которого две ноги: церковь и государство, религиозная и светская жизнь. Религиозное и национальное представлено единым целым: 177 мемориальных плит, которые встречают нас и на которых изложены сражения Отечественной войны. В последующих залах храма они представлены языком религиозных сюжетов, обра-

зами святых и праздников, связанных с победами.

Но Храм являет нам в своей символике и еще одну идею. В этих документах победа представлена не только как избавление России от врагов, сохранение независимости, но и определено место России в Европе. Россия освободила Европу и мир от порабощения. На восточном фасаде храма об этом рассказывают нам образы Рождества и Воскресения Христова, как двух главнейших христианских торжеств, в дни которых совершилось изгнание врага с территории России в декабре 1812 года и взятие Парижа в марте 1814, случившееся под Пасху. Архитектоника Храма очень глубока и рассчитана на восприятие мира, истории, человека, как единой цельности – древняя история, история XIX века, история всей истории Европы, религиозные события прошлого переплетаются с современными событиями и оказывают влияние на человека и историю.

Здание устроено таким образом, что приводит нас к главной части Храма – алтарю, где с помощью иконописи изложена линия жизни Христа, а значит и человека, каждого из нас. Иконопись пробуждает память, открывая нам устройство мира и его миропорядок. Иконостас – это жизнь Христа, это линия нашей жизни, это проекция нашей жизни.

Десятилетиями Храм служил культурной доминантой – центральной, самой высокой точкой в градостроительном облике Москвы. Культурным событием становилось все, связанное с Храмом-памятником. В годы первой мировой войны рядом с этими 177 мемориальными досками стали появляться новые имена погибших русских воинов. Надписи делал простой народ, и никто этому не препятствовал. В этих надписях по-особому отражался православный обычай – поименно вспоминать на богослужении «воинов, на поле брани живот свой положивших и от ран скончавшихся». Так Храм, построенный в память героев войны 1812 года, стал памятником всем погибшим защитникам России. Храм Христа Спасителя – это пример того, как наши предки в предыдущие века чтить и хранить народную память. Нам надо именно этому поучиться у них – чтить как святыню память о подвигах нашего народа.

Храм строился на века, но не простоял и 100 лет. В декабре 1931 года Храм Христа Спасителя был взорван. Как строительство всероссийской святыни, так и ее разрушение имело глубокое символическое значение. Вместо выдающегося памятника отечественной истории над Москвой должен был вознестись Дворец Советов – гигантское строение высотой более 400 м. Новое здание, по словам наркома просвещения А. В. Луначарского, должно было напоминать своим видом «вавилонские башни» и быть символом «штурма высот снизу» (на некоторых проектах здание увенчивалось гигантской статуей Ленина). Но этот проект осуществить не удалось. На месте котлована для будущего Дворца Советов был устроен открытый бассейн «Москва», а упоминания о Храме Христа Спасителя надолго исчезли из справочников и путеводителей по столице.

Почему же был взорван Храм Христа Спасителя? Помнить людей сумевших спасти нашу Родину от гибели, – значит не только хранить от забвения их имена, но и чтить то, чем они жили: их культуру, их ценности, воспринимать их как свои жизненные «заветы», быть их действительными наследниками. И те, кто разрушали Храм Христа Спасителя в 1931 году, целенаправленно стремились уничтожить, в первую очередь, память о прошлом, связь народа с его историей, с предками – живую память о людях, воплощенную в Храме-памятнике. К сожалению, можно сказать, что разрушение Храма Христа Спасителя также стало знаковым событием – уже для отечественной истории XX века. Те же, кто в 90-х годах XX столетия восстанавливал Храм-памятник, восстанавливали тем самым оборванную «связь времен», связь с родной историей, восстанавливали родственную связь, без которой мы едва ли можем считаться одним народом со своими предками.

Писатель Валентин Пикуль напомнил: «Знание прошлого Отечества делает человека богаче духом, тверже характером и умнее разумом ... История требует уважения к себе, как и дедовские могилы, а культура народа всегда зависела от того, насколько народ ценит и знает свое прошлое ... Летом 1941 года мы выстояли еще и потому, что нам в удел достался дух наших предков, за-

каленных в былых испытаниях ...» [6, с. 95].

Сегодня Храм Христа Спасителя снова стоит памятником славной эпохе российской истории, воплощая дух наших предков, дух той эпохи. В 1997 году, в дни празднования 850-летия Москвы – под стенами возрожденного Храма, с торжественным салютом, в исполнении сводного оркестра России – вновь прозвучала увертюра П. И. Чайковского «1812 год». Как и тогда, в наши дни в Храме Христа Спасителя снова совершаются богослужения, а сам Храм, говоря словами известной молитвы, хранит «вечную память» и «воинах, жизнь свою за Веру и Отечество положивших».

Другим храмом-памятником событий 1812 года является Казанский Собор в Санкт-Петербурге. Его начали строить в начале XIX века для чудотворной иконы Казанской Божьей Матери. Но война 1812 года в какой-то мере изменила назначение Храма: чудотворная икона Казанской Божьей Матери помогла русским воинам, поэтому он превратился в храм – гимн православной вере, который помогал силе духа русского народа, его победам.

В 1813-14 гг. сюда свозили знамена побежденных французских полков, 93 ключа от крепостей и городов, взятых русскими войсками. Позже часть передали Историческому музею. Те, кто разрабатывал ритуал парада на Красной площади в мае 1945 года, заимствовали идею 1813 года. Здесь в храме, после смерти в 1913 году был захоронен фельдмаршал Михаил Илларионович Кутузов.

А 25 декабря 1837 года в день 25-летия победы над Наполеоном по проекту скульптора Орловского были установлены памятники двум генералам – Михаилу Илларионовичу Кутузову и Михаилу Богдановичу Барклаю-де-Толли – двум земным Михаилам Архангелам. В 1836 году был установлен и торжественно освящен новый иконостас по проекту Константина Тона из серебра, отнятого донскими казаками генерала Платова у французов. Через 100 лет после этих событий в 1932 году здесь был открыт музей атеизма.

История XIX века оставила еще один удивительный памятник победе и любви – Спасо-Богородский монастырь, основанный женой погибшего генерала Тучкова Марга-

ритой Михайловной Тучковой. Она была из рода Нарышкиных, братья её сражались в армии Баркляя-де-Толли. На одном из балов познакомилась с генералом Александром Тучковым. Он попросил её руки, свадьба состоялась в 1806 г. После бракосочетания молодые, удалившись от света, жили в своем Тульском имении. Тучков даже подал рапорт об отставке, однако Александр I ввиду сложных международных отношений его (рапорт) не принял, ценя Тучкова как смелого и отважного воина.

Весной 1807 года в Пруссию вторгся Наполеон, и высочайшим повелением Тучкову было предписано отбыть в местоположение части. Маргарита Михайловна, добилась Монаршего разрешения быть рядом с мужем в действующей армии. Она мужественно разделяла с мужем все неудобства и опасности военной жизни, принимала участие в сражениях, перевязывала раненных.

В 1808 году началась русско-шведская война и вновь Тучкова вызвалась сопровождать супруга в шведском походе. Нередко она находилась рядом с мужем верхом на коне, переодетая в платье денщика.

Наступил июнь 1812 года, Наполеон вторгся в Россию. Полк Тучкова располагался в Минской губернии. Тучков получил приказ со своим полком выступить под Смоленск, Бородино. В тот день, в бою под деревней Семеновской, Тучков поднял свой полк в атаку. Солдаты, оробевшие под шквальным огнем вражеских батарей, замешкались. «Вы стоите? – Я один пойду!» – крикнул Тучков, схватил знамя и кинулся вперед. Картечь расшибла ему грудь. Тело его не досталось в добычу неприятелю. «Множество ядер и бомб, каким-то шипящим облаком, обрушилось на то место, где лежал убиенный, взрыло, взбуравило землю и взброшенными глыбами погребло тело генерала», – так писал Ф. Н. Глинка о гибели Тучкова в своих «Очерках Бородинского сражения» [1].

В конце октября после отступления Наполеона из Москвы, Маргарита Михайловна отправилась на Бородинское поле, чтобы найти останки мужа и предать их земле. Ужасающее зрелище поля смерти – бесчисленные открылось ей – особенно 2 места её поразили – Семеновские высоты с флешами Багратиона и батареей Раевского. Она

вернулась в Москву с твердым решением построить памятник своему мужу и всем погибшим прямо на Бородинском поле. На месте погибшего мужа Маргарита Михайловна построила храм Спаса Нерукотворного, памятник мужу. В 1820 году церковь была освящена. В храме был поставлен гранитный крест с негасимой лампадой и положена мраморная плита с именем Александра Тучкова. Маргарита Михайловна сама внесла в храм икону Спаса, очень дорогую для неё, переданную ей мужем перед расставанием.

Это был первый памятник на Бородинском поле, возведенный для вечного поминовения павших воинов. Приезжая из Москвы в Бородино, чтобы следить за его возведением Тучкова останавливалась в небольшом домике, построенном напротив храма. Через шесть лет в 1826 году после короткой болезни внезапно умирает единственный сын Тучковых, Николай. Вдова похоронила его в склепе под Спасским храмом. Лишившись любимых, она решает навсегда поселиться здесь.

Под благодатным воздействием Святителя Филарета Маргарита Михайловна постепенно стала привыкать к осознанию благого Промысла Божия над собой, и вскоре у нее появилась мысль о принятии монашества. Постепенно к дому Тучковой стали стекаться женщины, в основном вдовы погибших на полях сражений, желавшие уединения и молитв.

На 1830-е годы приходится начало строительства комплекса монастырских зданий: возводятся стены, небольшая колокольня, каменные келейные корпуса с трапезной и с теплой церковью во имя святого праведного Филарета Милостливого, небесного покровителя митрополита Московского Филарета. В 1833 г. доходы с капитала от продажи имения, генеральскую пенсию, то есть все свое состояние Тучкова отдавала в казну пустыни. В 1837 году в честь 25-летия победы был построен на Бородинском поле памятник погибшим за Россию, на котором была сделана надпись «Отступили с честью, чтобы вернее победить». Так возник созданный Тучковым Спасо-Бородинский монастырь.

Почти 20 лет мать Мария (Маргарита Тучкова) была настоятельницей монастыря. Спасо-Бородинский женский монастырь – памятник погибшим за Россию. Игуменья

Марии принадлежит инициатива проведения ежегодных Бородинских торжеств и круглосуточного поминовения русских воинов, которое совершалось в монастыре

Николай Бердяев писал, что культура – это почитание могил предков, памятников [2], что можно прочесть так: знай, помни, что могли предки, примеряй на себя. Именно об этом нам рассказывают храмы и монастыри XIX века.

Другой мемориал Отечественной войны образовался в деревне Фили, где 1 сентября 1812 года в крестьянской избе состоялся военный совет, принявший решение оставить Москву, чтобы спасти армию, и где на Дорогомогилевском кладбище были захоронены 300 воинов Бородина. Православным центром мемориала стала церковь Покрова в Филях, видевшая у своих стен летом 1812 года плачущего Александра I. Каждый год 31 августа в ней совершалась заупокойная всенощная за убиенных русских воинов, павших на поля сражений Отечественной войны, а 1 сентября – литургия с панихидой, на которой поминались Александр I и М. И. Кутузов. Затем крестный ход отправлялся к Кутузовской избе.

Подлинная Кутузовская изба сгорела в 1868 году. На её месте предлагали поставить то часовню, то памятник в виде гигантского обелиска или даже какого-то жертвенника с костром и гербом Москвы, но в итоге заменили точной копией. В 1912 году, к сто-

летнему юбилею Отечественной войны, рядом с Кутузовской избой была освящена необычная часовня-музей архистратига Михаила, с отделением для мемориала в честь полководца, где демонстрировали походный экипаж М. И. Кутузова. Так праздновали в России столетие победы в Отечественной войне 1812 года.

Двухсотлетие мы отмечаем по другому, но главное, что мы помним, что этому событию мы обязаны сегодняшним днем, свободой, сегодняшней жизнью. Эта победа освещает нашу жизнь.

Библиографический список

1. 1812 год в русской поэзии и воспоминаниях современников/ Сост. Н. Н. Аكوпова и В. В. Бережков. М.: Правда, 1987. – 512с. URL <http://mirknig.com/knigi/history/1181419618-1812-god-v-russkoy-poezii-i-vozpominaniyah-sovremennikov.html> (дата обращения 29. 11. 2012)
2. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. – М.: Правда, 1989. – 607 с.
3. Лихачев Д. Л. Культура Руси времени Андрея Рублева и Епифания Премудрого. – М.: Академия наук, 1963. – 170 с.
4. Лихачев Д. С. Культура русского народа X–XVII веков. – М., Л.: Изд-во АН СССР, 1961. – 119 с.
5. Лихачев Д. С. Художественное наследие Древней Руси и современность. – Л.: Наука, 1971. – 121 с.
6. Пикуль В. С. Псы Господни: Из неизданного. – М.: Вече, 2012. – 608с.

Чапля Татьяна Витальевна

Доктор культурологии, кандидат социологических наук, профессор кафедры теории, истории культуры и музеологии Новосибирского государственного педагогического университета, chap_70@mail.ru, Новосибирск

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБРАЗОВАНИИ¹

Аннотация. Автор рассматривает различные стратегии (варианты взаимодействия) участников образовательного процесса, анализирует роль внешних и внутренних факторов протекания взаимодействия (позиции участников, социальные роли, пол, возраст, языковой опыт).

Ключевые слова: коммуникация, диалог, управление, подражание, образование, взаимодействие.



Chapla Tatyana Vitalevna

Ph. D (kulturology), Ph. D (candidat) (sociology), Professor, Department of Culture Theory and History and Museology, Novosibirsk State Pedagogical University, chap_70@mail.ru, Novosibirsk

COMMUNICATION STRATEGIES IN EDUCATION

Abstract. The author of the article handles different strategies (variant communication) of the participants in an education process, analyses inner and outer factors of communication (participant stands, social roles, sex, age, language experience).

Keywords: communication, dialogue, management, imitation, education, interaction.

Процесс образования сопровождает каждого человека практически всю его жизнь. Условием и средством его осуществления является то, что служит основанием существования общества – коммуникация, охватывающая, словно паутина, все человечество.

Основу социальной коммуникации составляет социальный контакт. «Социальный контакт, – пишет Родионов, – это связь между людьми на основе включенности в систему совместной деятельности. Он фиксирует... функциональную сторону взаимоотношений людей, содержание же этих отношений может быть выражено в той или иной форме коммуникации, где всегда большую, если не первостепенную роль играет ценностный аспект контактов людей»[6, с. 35]. Назначение контакта – дать возможность для процесса обмена информацией, степень контактности социальных явлений имеет существенное значение для эффективного протекания самой коммуникации, а следовательно и процесса образования. Назначение социальной коммуникации заключается

в выполнении коммуникативной функции социума. Средства реализации социальной коммуникации могут быть различные – от народных собраний до информационных агентств и международных организаций.

В итоге социальную коммуникацию можно определить как «контактный вид социальной связи, условие и специфический результат социального взаимодействия, средство организации совместной деятельности социума на основе направленной передачи информации, взаимосвязи социальных институтов с целью удовлетворения коммуникативных потребностей, обеспечения эффективности социального управления и реализации общественных отношений» [Там же. С. 47].

Й. Краус выделяет в структуре коммуникации три слоя: объективный, субъективный и внешний. Объективный проявляется в речевой ситуации и отражается в речевой функции как цели общения, в форме речи (устная, письменная), в степени спонтанности и подготовленности речи, в показателях приватности или официальности, в числе и

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

расположении участников, в непрерывности и прерывности речевого акта, в прямом или опосредованном общении, в отражении обстановки общения в тексте. Субъективный слой связан с персональными особенностями участников взаимодействия: социальный статус, пол, возраст, жизненный опыт, психологические характеристики, авторские интенции и их реализации в интерпретации адресата, отношение участников к теме, восприятие мира в рамках идеологии (реальный или ожидаемый мир). Внешний слой обусловлен культурным уровнем общества, традицией жанровых форм, социальным, идеологическим и культурным аспектами общения, техническими возможностями (частное письмо, массовая коммуникация).

Следовательно, в коммуникации, как и в образовании, мы имеем дело с взаимодействием кого-то с кем-то, однако отношения между участниками этого процесса могут выстраиваться по разным стратегиям.

Это могут быть отношения равноправия, что возможно в случае признания обеими сторонами равноправия сознания каждого. Отношения равноправия между партнерами по взаимодействию стали предметом пристального внимания М. Бубера, поскольку равноправное взаимодействие возможно в ситуации «прорыва» одного сознания к другому, в ситуации одновременного различия и идентификации себя и другого. «Прорыв» к другому осуществляется на уровне чувств и эмоций и свое выражение находит в третьем: в Боге. Изучая проблему диалога, М. Бубер выделяет три типа отношений, в которые включен человек: отношение к природе, которое «замирает на пороге языка», отношение с другими людьми, где оно принимает речевую форму и жизнь духовными сущностями. В любом типе отношений индивид раскрывает себя как личность и индивидуальность. Индивидуальность выявляет себя, обособляясь от других индивидуальностей, личность же выявляет себя, вступая в отношения с другими личностями. «Личность осознает самое себя как участвующую в бытии, как сосуществующую, и через это – как существующую. Индивидуальность осознает самое себя как существующую так и не иначе. Личность говорит: «Я есть», индивидуальность – «Я такова». «Познай самого себя» означает для лично-

сти: познай себя как бытие, для индивидуальности: познай свой способ бытия» [1, с. 40].

Общение, согласно Н. А. Бердяеву, можно рассматривать как выход из состояния замкнутости на самом себе. Оно есть прорыв через пространство и время к другому. «“Я”, смотря в зеркало, хочет увидеть свое отражение..., чтобы подтвердить свое существование в другом. В действительности “Я” хочет отразиться не в зеркале..., а в другом “Я”, в “Ты”, в общении. “Я” жаждет, чтобы какое-либо другое “Я” в мире, кто-либо другой (не объект) окончательно его признал, утвердил, увидел его в красоте, услышал, отразил... Нарциссизм есть неудача любви, отражение в объекте, при котором субъект остается в самом себе, не выходит из самого себя» [2 с. 269].

При равноправных позициях участников образовательного процесса можно говорить об одинаковой ценности партнеров друг для друга, вне зависимости от предмета сообщения. Эта ситуация изначально ориентирует их на возможность услышать, понять друг друга, что можно рассматривать как главное условие эффективности процесса обучения.

Другой вид взаимодействия партнеров можно охарактеризовать как принудительный. Он находит свое воплощение в основном в формах управления, в частности, в процессе обучения, в случае, когда акцент ставится на репродуктивных методах. Такой тип взаимодействия партнеров по образовательному процессу для субъекта (обучающего) имеет ценность с точки зрения достижения своих целей. Объект (обучаемый) для субъекта ценен лишь как инструмент, средство, поэтому объект должен обладать такими качествами, как исполнительность, обязательность и т. п., что облегчает «силовой половине» по взаимодействию продвижение к намеченной цели.

Третий тип взаимодействия между участниками процесса обучения – это подражание. В этом случае позиции субъекта (обучающего) и объекта (обучаемого) как бы меняются местами. Активная роль субъекта переходит в пассивную, и наоборот. При подражании объект сам выбирает себе субъекта и использует его в качестве образца. Коммуникант зачастую даже может не сознавать своего участия в коммуникативном акте, либо его может вообще не существо-

вать. Возникают объектно-субъектные отношения. В этом виде взаимодействия в первую очередь следует говорить о ценности субъекта для объекта, позиция и отношение субъекта к объекту и способы подражания не имеют значения.

Итак, три основных способа реализации взаимодействия в обществе и в процессе образования – это диалог, управление и подражание.

Возможность и ценность такого вида взаимодействий связана с адекватным чувственным отражением друг друга общающимися субъектом и объектом, накоплением и правильным обобщением ими информации друг о друге, а также с ситуацией, в которой происходит общение, с социальными ролями, которые играют участники коммуникации в социальной группе или за ее пределами, с социальной и физической ориентированностью участников по отношению к центру группы, что, в свою очередь, будет определять значимость их друг для друга, объем, содержание и форму сообщения, неравномерность количества информации, исходящей от разных участников коммуникативной группы. На выбор формы общения будет также влиять канал связи, код сообщения, социально обусловленные варианты речи, неязыковые голосовые сигналы.

Информация, поступающая в процессе взаимодействия к каждому из участников, складывается из тех сигналов, которые человек в ходе совместной деятельности получает непосредственно о других участниках. В нее обязательно входят сведения, которые он прямо черпает о себе через посредство своих экстеро-, проприо- и интерцепторов, сигнализирующих о ходе его собственного участия в деятельности, достигаемых результатах, его состояниях и пр. Индивид также постоянно получает информацию о внешних для всех участников деятельности условиях, в которых, а может быть и благодаря которым, эта совместная деятельность (образование) разворачивается. Индивид получает информацию и об общих итогах деятельности.

Степень влияния сигналов информации, поступающей от другого человека, и преимущественный отклик на одни из них и полное или частичное игнорирование других зависят не только от объективного значения

этих сигналов для результатов совместной деятельности, но и от их субъективного значения, которое может не совпадать с объективным. Значимость сигнала, т. е. субъективное отношение человека к поступающей информации, влияет и на объем переработки получаемой информации, что особенно необходимо учитывать всем участникам образовательного процесса.

Необходимо учитывать, что, вступая в контакт, мы не только передаем какую-то информацию о каком-то предмете, но и о самих себе, своем состоянии, своем отношении к предмету и собеседнику, который в результате процесса «перевертывания» занимает нашу позицию. При этом происходит «перевоплощение» воспринимающего информацию в передающего, т. е. подчинение его ритму разговора, письма и пр. по принципу идентичности. С одной стороны, «Я», вступая во взаимодействие, полностью подчиняет своего собеседника своему видению, в противном случае коммуникация будет иметь нулевое значение, а с другой стороны, «Я», понимая его, уподобляется ему. Таким образом, то, что сообщается субъектом взаимодействия, всегда переводится в термины, близкие объекту коммуникации, и идентифицируется с его личным опытом, что и является обязательным условием декодировки сообщения и глубины его освоения.

В противном случае в ситуации непереводимости «Я» оказывается не в состоянии осуществлять коммуникативные действия, не владеет коммуникативным пространством и испытывает своего рода коммуникативный шок. Происходит акт переживания своей неидентичности, эффект «выбрасывания» «Я» из ближайшего к нему пространственно-временного порядка и тогда можно наблюдать ситуацию непонимания или отрицательного результата обучения.

В структуре взаимодействия важно не только содержание, но и семиотическая, знаковая форма сообщаемого. Форма сообщаемого определяется многими факторами, важнейшими из которых являются язык, на котором создается сообщение и индивидуальные особенности субъекта сообщения.

В качестве важнейших составляющих структуры коммуникативных взаимодействий в образовании можно выделить субъекта, содержание и формы сообщения, так

называемую невидимую модель, обусловленную ограниченностью языка, объекта, объем тезауруса субъекта и объекта, наличие у субъекта и объекта хотя бы предполагаемого одинакового языкового опыта и одинаковой картины мира, которые позволяют осуществлять процесс кодировки, декодировки и перекодировки поступающей информации, а также «прочитывать цели» участников коммуникации.

Если сравнить процесс порождения сообщения и его расшифровки, то в первом случае субъект, создавая его, использует свое индивидуальное владение языком, опосредует (называет) определенные предметы определенными именами; во втором случае адресат осуществляет процедуру соответствия знаков в контексте своего владения языком их предметному значению. Следовательно, «процедура интерпретации обладает двойственным характером, включая две операции: декодирование и некоторую дедуктивную операцию подведения декодированного содержания текста под основополагающие принципы концептуальной схемы адресата» [8, с. 26]. В итоге процедуры создания сообщения и его интерпретации носят двойственный характер: кодирование-декодирование, выведение-подведение – и являются обратными по отношению друг к другу.

Объективным основанием реализации успешных взаимодействий в процессе обучения является наличие в данном культурном контексте некоторых образований, интересубъективно принимаемых в рамках данного культурного сообщества в качестве оснований осуществления взаимодействий. «Должна существовать принятая конвенциональная процедура, имеющая определенные конвенциональные результаты, включающая употребление определенных слов определенными лицами при определенных обстоятельствах» [5, с. 35].

Следовательно, основное условие, ценность взаимодействий в образовании заключается в реальной возможности и способности коммуникатора адекватно расшифровывать (декодировать) полученное сообщение, т. е. переводить воспринятые мысли в план собственного сознания без существенных потерь смысла, который был заложен адресантом.

В. М. Соковнин [7] выделяет следующие факторы, влияющие на процесс взаимопонимания: 1) уровень (степень) знания значений слов данного языка и знание предметной действительности, отраженной в этих значениях (то, что принято называть тезаурусом); 2) субъективная интерпретация интересубъективных значений языка (которую ограничивает избыточность речи); 3) коммуникативный опыт индивидов; 4) индивидуальные способности декодирования чужой мысли, воспроизведения ее, перевода на собственный язык; 5) интерпретация воспринятой мысли. Сама процедура интерпретации тоже имеет ряд ступеней: интерпретация языка – объекта (его значений), интерпретация мысли – объекта (чужая мысль), выраженной с помощью слов. Другими словами, вначале можно говорить о «поверхностном» понимании, которое связано с извлечением из сообщения эксплицитной информации, поставляемой самой структурой языка, затем начинается «глубинное» понимание, т. е. извлечение из сообщения скрытой информации, эксплицирующейся только при наложении языковой информации на другие информационные структуры – психологические, социальные, нормативные, морально-этические и т. д.

В итоге интерпретация представляет собой многоаспектный процесс, который регулируется общими прагматическими и коммуникативными целями, иерархиями ценностей, структурой проблемной области, социально-ролевыми и индивидуально-психологическими характеристиками участников взаимодействия. Соответственно и результат интерпретации в идеале представляет собой многокомпонентную структуру, которая включает в себя все возможные «проекции» языкового содержания высказывания (сообщения) на всю структуру знаний адресата.

Сложна и противоречива деятельность участников образовательного процесса на уровне используемого ими языкового материала. Для интерпретации высказывания каждый из участников постоянно обращается к своей языковой памяти, к своему уникальному языковому опыту. Языковая память каждого формируется в результате бесконечного множества коммуникативных актов, реально пережитых или потенциаль-

но представимых. Каждая мысль пробуждает цитатный конгломерат, актуализируя отдельные его компоненты, те, в свою очередь, через различные ассоциативные связи притягивают к себе другие языковые частицы как возможные способы выражения мысли. Говорящий субъект (как и пишущий) реализует одни из них и исключает другие. Вследствие многократно повторяемых актов отбора мысль принимает все более четкие очертания по мере ее воплощения в конкретных языковых выражениях. Конечным результатом этого процесса является получившееся высказывание, которое представляет собой «компромисс между тем, что говорящий “намеревался” высказать (но само это намерение становится для него образно осязаемой действительностью лишь в ходе языкового воплощения), и тем, что «получилось» в силу свойств использованного языкового материала»[3, с. 106].

Подобная ситуация возникает и в момент восприятия чужого высказывания. Происходит перевод поступающего языкового материала в ассоциации и связи языковой памяти воспринимающего, поэтому весь смысловой образ коммуникации непрерывно движется в сознании участников.

Важную роль при осуществлении взаимодействия играет не только единство мира образных представлений партнеров, но и представление о личности партнеров, предшествующий опыт контактов, понимание жанровых, ситуативных, тематических условий общения. Для общения типично обсуждение мнений партнеров по поводу актуальных для них проблем, сообщений, ситуаций, что, в свою очередь, может привести к взаимодействию или противостоянию, взаимопониманию или поляризации, взаимообогащению или размежеванию, к формированию ценностных представлений субъекта и объекта. Сравнение оценок и ценностей участников образовательного процесса задает степень их совместимости в обучении.

Человеческое бытие включает в себя взаимодействие со своим окружением (родственники, семья, социальные группы, общество) и обращенность внутрь себя, взаимодействие с самим собой, дающее возможность почувствовать свою отдельность от других. Эта двойственность находит свое продол-

жение в двух формах взаимодействия: «Я – Другой» и «Я – Я». В первом случае переменными оказываются внешние элементы модели (субъект заменяется объектом), а сообщение и код остаются постоянными, меняется только носитель информации (в данном случае не важно, что происходит с объектом после получения информации), а во втором случае носитель информации остается неизменным, но само сообщение в процессе коммуникации переформулируется и приобретает новый смысл. Это связано с тем, что в процессе усвоения новой информации вводится в действие так называемый второй код, т. е. происходит сжатие сообщения и перевод его на язык, понятный лишь объекту взаимодействия, а в результате в недрах сознания адресата сообщение перекодируется в единицы его структуры сознания.

Можно сказать, что в канале «Я – Другой» происходит лишь передача некоторого объема информации, а в системе «Я – Я» эта информация качественно трансформируется, что приводит к перестройке Я. «В первом случае адресант передает сообщение другому, адресату, а сам остается неизменным в ходе этого акта. Во втором, передавая самому себе, он внутренне перестраивает свою сущность, поскольку сущность личности можно трактовать как индивидуальный набор социально значимых кодов, а набор этот здесь, в процессе коммуникативного акта, меняется»[4, с. 26].

Таким образом, можно заметить, что выстраивание процесса образования происходит на уровне организации контактов и является довольно сложным и многогранным. Успешность и эффективность данного вида деятельности зависит от множества факторов: начиная от выбора стратегии взаимодействия (диалог, управление, подражание) и до выбора знаковой формы транслируемого содержания и учета большого количества социальных признаков.

Библиографический список

1. Бубер М. Я и Ты. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.
2. Бердяев Н. А. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. – 480 с.
3. Гаспаров Б. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.

4. *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М: Языки русск. культуры, 1996. – 464 с.

5. *Остин Дж.* Избранное. – М.: Идея Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999 – 332 с.

6. *Родионов Б.* Коммуникация как социальное явление. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1984. – 144 с.

7. *Соковнин В. М.* О природе человеческого общения (опыт философского анализа) / В. М. Соковнин. – Б. М., Мектеп, 1973 – 116 с.

8. *Шнейдер В. Б.* Нормативные основания достижения адекватного понимания в актах речевой коммуникации. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1993. – 96 с.

Видеркер Вячеслав Владимирович

Кандидат культурологии, доцент кафедры теории, истории культуры и музеологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», widerker@ngs.ru, Новосибирск

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ¹

Аннотация. В статье исследуется проблема развития личности средствами семиотико-типологических исследований культуры. Бинарный принцип индивидуального интеллекта (личность) и коллективного интеллекта (культура) определяет структурный изоморфизм творческого мышления личности и механизма генерации новых культурных текстов. Выявленные принципы генерирования новой информации и перспективы использования их в жизнедеятельности способствуют развитию личности.

Ключевые слова: культурологическое образование, семиотико-типологический подход, бинарная оппозиция, творческое мышление, троп.

Viderker Viatcheslav Vladimirovich

Candidate of culturology, Docent of the Department of Theory, history culture and museology at the Novosibirsk State Pedagogical University, widerker@ngs.ru, Novosibirsk

CULTUROLOGICAL EDUCATION AS A FACTOR PERSONAL DEVELOPMENT

Abstract. The article examines the problem of personal development tools semiotic-typological studies of culture. Binary principle of individual intelligence (person) and collective intelligence (culture) defines a lattice isomorphism of creative thinking of the individual and the mechanism of generation of new cultural texts. Identified principles for generating new information and perspectives of use in life contribute to the development of personality.

Keywords: cultural education, semiotic-typological approach, binary opposition, creative thinking, trope.

Приоритетной задачей современной образовательной стратегии является формирование и развитие общих (социокультурных) и специальных (профессиональных) компетенций. Социально-экономическая модель современности, которая зиждется на принципе инновации, способна функционировать и развиваться только при условии перманентного роста числа людей с развитыми компетенциями. Вследствие этого главная роль в социокультурном процессе отводится человеческому фактору, способности личности к креативной деятельности.

Проблема развития личности в процессе образования вызывает неослабевающий исследовательский интерес [1; 5]. Следует отметить, что образовательное пространство

не только обеспечивает познание окружающей реальности, но и способствует формированию личности. Как считают исследователи М. В. Ромм и Р. А. Заякина: «основным назначением образовательного пространства остается не только познание, освоение и преобразование человеком окружающего мира, но и, что не менее важно, путь трансформации индивидуальной личностной структуры» [4, с. 25]. Культурологическое образование является важным инструментом в процессе развития компетенций и творческих способностей студента. Культурология, исследуя структуру культуры, процесс генерации новой информации, способствует осмыслению алгоритмов креативной деятельности и переводит проблему творчества из

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

интуитивной плоскости в рациональную.

Семиотико-типологический подход (оформлен в рамках тартуско-московской семиотической школы), исследует значение, структуру и функционирование основных типов культурных кодов, которые в совокупности образуют язык определенной культуры. Его главные положения состоят в следующем:

1. разграничение понятий «культурный язык» и «культурный текст», где язык – это упорядоченная знаковая система, а текст – это сообщение на определенном языке, причем текст принципиально не сводим к языку, ибо обладает рядом самостоятельных элементов, таких как смысл текста, композиционная рамка, то есть начало и конец текста;

2. культура может функционировать только при наличии спектра парно контрастных языков, например, словесного и изобразительного, дискретного и континуального и т. д., которые обмениваются между собой сгенерированными текстами;

3. текст на уровне реальности всегда гетерогенен, то есть представляет собой соединение разных семиотических систем.

В перспективе данного подхода культура предстает как иерархическая система, структурообразующим принципом которой является бинарная оппозиция.

Человек и культура образуют многоуровневую систему отношений, в основе которой находится принцип амбивалентности. *Во-первых*, человечество является и творцом культуры и ее продуктом. С одной стороны, культура – это результат творческой деятельности человека, без которого существование культуры немыслимо. С другой, биологическая особь рода человеческого становится личностью только в пространстве культуры. Появление человека и появление культуры в истории произошли одновременно – это две стороны единого динамического процесса.

Во-вторых, отдельная личность, являясь только частью культуры, в то же время изоморфна ее универсуму. Культура – это продукт деятельности всего человечества, она превосходит не только отдельного индивида, но и совокупность людей живущих в определенное историческое время. Семиотико-типологический подход в исследовании культуры позволяет сделать вывод, что, несмотря на культурную гетерогенность ре-

ального исторического процесса, все культуры имеют инвариантную структуру. Так как любая культура является частным случаем реализации общей структуры, а человек становится личностью, усваивая языки и тексты культуры, то есть ту же структуру, можно сделать вывод, что все три феномена – инвариантная структура культуры, историческая форма культуры и отдельная личность – изоморфны друг другу.

Изоморфизм личности (индивидуального интеллекта) и культуры (коллективного интеллекта) обусловлен тем фактом, что два эти феномена как действующие устройства представляют собой частные случаи реализации инвариантной структуры, организованной на принципе бинаризма. Основными функциями интеллекта являются генерирование новой информации, ее передача и хранение.

Бинаризм суть естественная, то есть природная основа сознания человека, ибо головной мозг состоит из двух полушарий, которым присуще принципиально разное восприятие окружающего мира. Правое (континуально-образный тип сознания) и левое (дискретно-логический тип сознания) полушария обмениваются сгенерированной внутри них информацией, результатом чего является сознательная деятельность человека. Бинарная оппозиция суть структурообразующий принцип культуры, поэтому минимальную модель культуры можно представить как состоящую из двух парно контрастных языков. Ю. М. Лотман писал: «Идеализированную модель человеческой культуры можно представить как двухканальную модель обмена и хранения информации, в которой по одному из каналов передаются дискретные, а по другому – недискретные сообщения... Постоянная интерференция, креолизация и взаимный перевод текстов этих двух типов обеспечивают культуре (наряду с передачей и хранением информации) возможность выполнения ее третьей основной функции – выработки новых сообщений» [3, с. 728]. Тем самым и сознание человека, и минимальная модель культуры представляют собой устройства, состоящие из двух принципиально поразному организованных субустройств – дискретного и континуального языков, генерирующих тексты. Ю. М. Лотман от-

мечал: «Дискретные тексты дешифруются с помощью кодов, основанных на механизме сходств и различий и правил развертывания и свертывания текста. Недискретные тексты дешифруются на основе механизма изо- и гомеоморфизма, причем огромную роль играют правила непосредственного отождествления» [3, с. 729]. Дискретный текст можно определить как атомарный, в нем первичное значение принадлежит языковым единицам, а общее значение текста производно от значения единиц. Примером дискретного текста может служить литературное произведение, где отчетливо просматривается линейная цепь языковых единиц (буквы, слова, предложения) составляющих текст и обладающих стабильным значением. Континуальный текст можно определить как холистический, в нем первичное значение принадлежит тексту, его структуре, а значение языковых единиц производно от положения в структуре. Примером континуального текста может служить живописная картина, в которой общее значение детерминировано структурой, а выявление языковых единиц в значительной мере носит условный характер. Следует отметить, что бинарная оппозиция «дискретность / континуальность» является идеальной моделью, и в чистом виде дискретные и континуальные тексты не существуют. Применительно к реальному культурному тексту правомочно говорить лишь о доминировании в нем дискретного или континуального принципа построения.

Культурные языки обмениваются выработанными внутри них культурными текстами. Ю. М. Лотман отмечал: «Обмен этот [текстами между языками – В. В.] совершается в форме семантического перевода» [2, с. 47]. В качестве культурного текста может выступать любой феномен, обладающий смыслом, который дешифруется определенным культурным кодом. Соответственно, чтобы понять текст, необходимо знать создавший его язык. Культура представляет собой иерархию языков, отношения между которыми колеблются на шкале от полностью взаимно переводимых до почти взаимно непередаваемых. Если бы языки были полностью взаимно непередаваемыми – это привело бы к разрушению культуры, ибо тексты одного языка были бы принципиально не видимыми для другого языка. Степень точности перевода

прямо пропорциональна степени взаимной переводимости языков. Тексты, получаемые в результате перевода, располагаются по оси бинарной оппозиции «эмблема / символ», где эмблема выражает ситуацию точного перевода, а символ – приблизительного. В ситуации точного перевода между единицами двух языков (культурный язык с которого переводят и культурный язык, на который переводят) должны существовать точные смысловые эквиваленты. Эмблемы создаются при необходимости наличия нескольких вариантов выражения одного и того же смысла, как, например, эмблематические знаки правил дорожного движения, где визуальный дорожный знак имеет однозначный вербальный эквивалент. Используемый в правилах дорожного движения графический язык разбит на дискретные единицы, которые составляют однозначные эквиваленты дискретным словесным выражениям. Эмблема и ее значение находятся в отношении взаимной переводимости.

Однако в ситуации, когда содержание текста на дискретном языке необходимо выразить средствами континуального языка, точный перевод в принципе невозможен, поскольку не существует точных эквивалентов между единицами двух этих языков. Более того, само выделение единиц значения в континуальном тексте имеет во многом условный характер, ибо они производны от структуры текста. Ю. М. Лотман писал: «Дискретной и точно обозначенной семантической единице одного текста в другом [континуальном – В. В.] соответствует некоторое смысловое пятно с размытыми границами и постепенными переходами в область другого смысла. Если же там и имеется *suí generis* сегментация, то она не сопоставима с типом дискретных границ первого текста» [Там же]. В ситуации перевода текста с одного языка на другой, когда данные языки находятся в состоянии взаимной непередаваемости, между их единицами устанавливаются отношения приблизительной эквивалентности. Необходимыми условиями возникновения подобной эквивалентности являются, во-первых, существование некоторого социокультурного контекста, в котором оправданно сближение языков и, во-вторых, наличие общего метаязыка, осмысляющего подобное сближение. В результате образуется символ,

который находится со своим значением в отношениях неполной переводимости и принципиальной неоднозначности. Символизация как процесс сближения разного рода знаков путем установления между ними отношений приблизительной эквивалентности, носит характер смыслового взрыва, ибо приводит к выявлению новых смысловых связей и появлению оригинальных текстов.

Эквивалентность, устанавливаемая между семиотическими единицами различных языков, называется «троп». С точки зрения стилистики, троп суть разного рода изменения основного значения слова, а с точки зрения семиотики, троп суть элементарный текст на двух языках.

Понятие «троп», традиционно связанное с лингвистикой, в XX в. в контексте семиотики приобрело широкое значение. Следует отметить, что семиотика, которая в значительной степени суть надстройка над лингвистикой, рассматривает любую упорядоченную систему знаков как культурный язык, имеющий инвариантную структуру. Лингвистические языки (естественные языки) в семиотике рассматриваются как наиболее репрезентативные с точки зрения анализа. Поскольку все культурные языки в семиотике исследуются как изоморфные, то лингвистическая теория распространяется на все виды языков. Частным случаем данного подхода стало расширение сферы функционирования понятия «троп», которое вышло за пределы естественного языка и стало применяться ко всем культурным языкам. Тропы обнаружили в живописи, архитектуре, кинематографе и т. д. В семиотике принципиальное значение имеют два вида тропов – метафора и метонимия, которые организованы в бинарную оппозицию.

В стилистике приняты следующие определения: метафора – это употребление слова в переносном смысле, а метонимия – это замещение одного слова другим, смежным по смыслу. В современных лингво-семиотических исследованиях наблюдается тенденция рассматривать тропы «метафора» и «метонимия» как два основных типа отношений между языковыми единицами. В данной перспективе метафора и метонимия отождествляются с выделяемыми в языке парадигматическими и синтагматическими отношениями соответственно. Следует

напомнить, что Ф. де Соссюр заложил основы парадигматики и синтагматики как двух аспектов анализа языка, а, Р. Якобсон связал метафору и метонимию, выделив их как основные виды тропов, с парадигматической и синтагматической осями структуры языка. Парадигматические отношения или ассоциативные, которые можно выразить формулой «или – или» – это противопоставление друг другу нескольких языковых единиц, выбор в текстопорождающем процессе одной из взаимоисключающих единиц. Равноправные, автономные единицы языка, входящие в парадигматические ряды, объединяются только в рамках общего для них метаязыка, в реальной ткани текста их объединение невозможно. Синтагматические отношения или линейные, которые можно выразить формулой «и – и» – это связи и зависимости между языковыми единицами, одновременно сосуществующими в тексте. В синтагматике языковые единицы рассматриваются как позиционно и контекстно упорядоченные, их различимость носит относительный характер.

Троп возникает при условии, что у образующих его языковых единиц существует совпадение, сходство или подобие определенного числа «сем». В семантике термин «сема» обозначает элементарную составную часть значения языкового знака, ибо семантические концепции исходят из гипотезы о том, что значение языкового знака представляет собой структуру и принципиально членимо на более мелкие элементы значения. В качестве примера можно привести распространенный в художественных текстах прием отождествления людей с природными явлениями – «мать / природа», «девушка / весна» и т. д. Несмотря на то, что между подобными сближающимися языковыми единицами нет естественной связи, они связываются по подобию и сходству сем. Так в случае «мать / природа» общая сема – это репродуктивная функция.

Семантическая эффективность тропа обратно пропорциональна количеству общих сем. Наибольший семантический эффект тропа возникает в случае когда заменяемая и заменяющая единицы принадлежат к максимально удаленным семантическим сферам и объединены на основе минимального количества сем. Принцип семантической уда-

ленности реализован в бинарной оппозиции. Поэтому заменяемое и заменяющее относятся к разным семантическим пространствам, между которыми отношения: «реальность / иллюзорность», «одномерность / многомерность», «дискретность / континуальность» и т. д. Заменяемое и заменяющее настолько несовместимы, что эквивалентность, устанавливаемая между ними, не является простым актом перевода, а порождает принципиально новую семантическую ситуацию, которая актуализирует ранее скрытые резервы смысла.

Гипотетическая модель минимально действующего семиотического устройства, включающая в себя два субустройства, основанных на принципах дискретного и континуального кодирования, позволяет сделать вывод о том, что элементарный, «естественный» троп возникает на пересечении дискретного и континуального кодов. Однако любая исторически реальная культура как семиотическая система несравненно сложнее минимальной модели и представляет собой иерархическую структуру, в которой троп возникает при столкновении двух и более взаимно непереводимых языков. В реальной культуре оппозиция «дискретное / континуальное» становится не единственно возможной, а идеальной, самой выраженной ситуацией возникновения тропа.

Троп как генератор информации, существующий на пересечении разно устроенных языков, тождественен механизму творческого мышления человека, ибо приводит к установлению новых смысловых связей и образованию принципиально новых текстов, не выводимых напрямую из ранее существующих. Процесс возникновения тропов на участках языковой непереводимости носит как бессознательный, так и сознательный характер. Следует отметить, что применительно к процессу возникновения тропов оппозиция «бессознательное / сознательное» не имеет абсолютного характера, правомерно говорить только лишь о доминировании в каждой конкретной социокультурной ситуации одного из двух ее элементов, которые сосуществуют как две взаимно до-

полнительные тенденции. Бессознательное генерирование тропов является основой процесса культурного развития человечества как такового. Во всех сферах жизнедеятельности человека (наука, искусство, религия, философия и т. д.) тропы играют исключительно важную роль. Так, например, создание наглядных моделей элементарных частиц в физике, внедрение идей дарвинизма в социологии и т. д. суть тропы. Сознательное генерирование тропов относится преимущественно к сфере искусства и неравномерно распределено по разным культурно-историческим периодам. Одни культурно-исторические периоды, как, например, реализм ориентированы на сознательный отказ от тропов, а другие, как, например, символизм ориентированы на тропы как обязательный признак произведения искусства.

На основе полученных результатов исследования можно сделать вывод, что семиотико-типологические исследования культуры, осуществляемые в контексте культурологии, имеют принципиальное значение в процессе формирования и развития компетентности студентов. Подобные исследования культуры позволяют раскрыть и алгоритмизировать механизм творческой деятельности. В итоге личность, находясь в разножанровых ситуациях, связанных с поиском оригинальных решений, способна действовать на основе рациональной стратегии, а не руководствуясь интуитивными импульсами.

Библиографический список

1. *Брушлинский А. В.* Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
2. *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М.: «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.
3. *Лотман Ю. М.* История и типология русской культуры. – СПб.: «Искусство-СПб», 2002. – 768 с.
4. *Ромм М. В., Заякина Р. А.* Социальная адаптация студента: метафизика смысла // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 22–26.
5. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

Борzych Ксения Анатольевна

Аспирант кафедры теории, истории культуры и музеологии Института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ «Новосибирский государственный педагогический университет», ksenija.borzych@rambler.ru, Новосибирск

ВОЗМОЖНОСТЬ РЕКОНСТРУКЦИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ДРЕВНЕГО НАСЕЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АРХЕОЛОГИЧЕСКОЙ КЕРАМИКИ: ПРИМЕНЕНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ¹

Аннотация. В данной статье рассказывается о возможности применения в системах общего и дополнительного образования данных, получаемых при изучении археологической керамики методами естественных наук, интерпретации этих данных и реконструкции мировоззрения древнего населения.

Ключевые слова: образование, культура, реконструкция, мировоззрение, археологическая керамика, ритуал, мышление.

Borzukh Ksenija Anatolyevna

Postgraduate student of Department of theory, history of culture and museology, Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, ksenija.borzych@rambler.ru, Novosibirsk

POSSIBLE RECONSTRUCTION IDEOLOGY OF ANCIENT POPULATION IN THE RESEARCH OF ARCHAEOLOGICAL CERAMICS: APPLICATION IN EDUCATION

Abstract. In this article discusses the possibility of applications in the school and in the additional education data received from the analysis of archaeological ceramics by methods of the sciences, the interpretation of this material and reconstruction ideology of the ancient population.

Keywords: education, culture, reconstruction, ideology, archaeological ceramics, ritual, intellection.

Археология – область исследований, стоящая на стыке гуманитарных, естественных и точных наук, в этом не только её своеобразие, но и мощный стимул к расширению интереса учащихся к научному знанию.

Занятия, проводимые на основе междисциплинарного подхода по таким важным вопросам, как формирование архаического мировоззрения, его кодирование в знаковых системах и дешифровка с помощью универсальных культурных и языковых коды современности, принесут неоспоримую пользу для развития познавательного интереса. Как показывает многолетняя деятельность школьных археологических кружков, организованных и возглавляемых доктором

исторических наук, профессором Новосибирского государственного университета Татьяной Николаевной Троицкой, уникальность занятий археологией состоит в том, что уже на самом начальном этапе они позволяют делать реальные научные открытия, результаты которых становятся предметом выступлений на научных конференциях сначала в школе, потом формируют научный исследовательский интерес и делаются делом всей жизни.

Поскольку в археологии теоретический, знаниевый компонент обучения неразрывно связан с формированием компетенций, то становление практических навыков деятельности в полевых условиях, выбор более

¹Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

привлекательных для данного ученика форм и рода занятий вплотную подводят подростка к необходимости самоопределения как в предпрофессиональной подготовке, так и в сфере межличностных отношений. Это представляется достаточно важным, поскольку в условиях гуманизации образования на современном этапе особое внимание концентрируется на нравственном развитии личности [2, с. 39]. Приоритетной задачей образования становится создание такой совокупности условий развития обучающегося, которые обеспечат в будущем его готовность жить и успешно действовать в мире гуманитарных ценностей. Первый опыт их осмысления может быть приобретен при работе с археологическими артефактами.

Нередко семантику одной и той же находки разные исследователи интерпретируют неоднозначно. Неизбежно возникает вопрос: какая же из них наиболее адекватна? Это происходит потому, что при исследовании мы сталкиваемся, по крайней мере, с двумя группами объективных трудностей.

Первая из них универсальна. Пытаясь раскрыть смысл предмета, мы его «рассказываем», т. е. переводим с образного языка нашего восприятия на словесный язык. Никакой осмысленный перевод, даже с одного словесного языка на другой, не будет адекватным. Нормальная для всех видов образной информации многозначность «языка» ритуальных предметов становится серьезным препятствием на пути однозначного понимания (точнее – угадывания) их смысла.

Вторая объективная трудность состоит в том, что предмет, который мы хотим понять, был сделан за тысячи лет до нас, когда в сознании людей преобладало мифологическое мышление, и логика была несколько иной. Вместе с тем, трудности семантической интерпретации древних предметов успешно преодолеваются, благодаря исследовательской интуиции. Однако интуитивные суждения недоказуемы и поэтому не являются научными фактами в строгом смысле слова. Для того чтобы они стали таковыми, необходима разработка определенных критериев достоверности «прочтения» их смысла по определенным правилам.

При изучении символических структур, как и в случае с естественным языком, исследователь восстанавливает в результате

достаточно сложных процедур глубинную структуру, которой бессознательно владеет носитель традиции, последнему же доступна, как правило, лишь поверхностная семантика. Таким образом, неумение объяснить символ не свидетельствует о его немотивированности, а наличие мотивировки открывает лишь поверхностную семантику, за которой исследователю еще предстоит выявить глубинную мотивацию.

Перемещение вещи по шкале сакральных ценностей определяется не только создаваемой внешне по отношению к вещи ситуацией, но и собственными бытовым и мифоритуальным предназначением вещи. Вещь или категория вещей имеют в глазах людей определенную ауру, которую они склонны принимать за проявление самой сущности вещи. Именно потому, что значение вещи устанавливается только через обращение к мифоритуальному контексту, чрезвычайно трудно оценить с этой позиции археологическую вещь, т. к. приходится констатировать утраченность, в той или иной степени этого контекста [8, с. 90].

Любая трудовая деятельность, в том числе и гончарство, имеет системно организованный характер. В свою очередь сосуды, являясь результатом системно организованной деятельности гончара, содержат в себе в некой специфической форме информацию обо всех видах деятельности, связанных с глиняной посудой. Это позволяет рассматривать древний глиняный сосуд не просто как «целостный объект» и не как «набор» признаков, а как результат действия определенных навыков труда, использованных мастером для изготовления, и закрепленных в культурных традициях.

Одним из аспектов науки о древнем гончарстве является слабое понимание связи технологии производства глиняной посуды с духовными традициями, социальным устройством, религиозными верованиями, существующими в древних и средневековых обществах. Требуется изучения проблема технологической дифференциации при изготовлении поселенческой бытовой, поселенческой ритуальной, ритуально-погребальной видов посуды. Необходимо также выяснить причины взаимосвязи технологии производства глиняной посуды и ее орнаментации, проявляющиеся в разных орнаментально-

технологических традициях керамики [1].

Лепная керамика является одним из наиболее ярких индикаторов мировоззрения изготовившего ее населения. Различные керамические комплексы отличаются между собой по форме, орнаментации, составу формовочной массы и технике изготовления.

Форма и орнамент сосудов, а также техника их изготовления являются четко выраженными маркерами этнокультурной принадлежности их изготовителей. Возможность культурно-исторической интерпретации результатов технологических исследований древней глиняной посуды позволяет рассматривать материальную и духовную культуру древнего населения с другого ракурса.

Так, для степных кочевников раннего железного века более характерны сосуды с закругленным дном и зауженным горлом, которые удобнее использовать при подвижном образе жизни и отсутствии стационарного жилища. У жителей лесостепей и лесов, ведущих оседлый образ жизни, распространены сосуды большого объема, с плоским дном и широким горлом. В таких горшках удобно хранить появившийся избыток продовольствия. Так же лесное население на своей посуде выполняло более сложную и разнообразную орнаментацию, покрывавшую до половины объема сосуда, степняки украшали только венчик узкой полоской орнамента из одного-двух повторяющихся элементов.

В настоящее время данные о технологии лепки сосудов позволяют изучать ход и этапы развития культурной и этнокультурной истории древнего населения, происхождения и эволюции графического орнамента на глиняных сосудах, разработаны методики выделения по технологии и орнаментации посуды одного мастера и многое другое. Методика технологического анализа позволяет различать следы действий обрядового характера. Следы такого рода действий обнаружены, например, среди навыков придания прочности сосудам.

На первом этапе исследования разграничение производственных и обрядовых действий оправдано, так как выделяются и обозначаются явления, подлежащие изучению. Но в исторической технологии, поскольку производство и мировоззрение разведены, задачи (смыслы) обрядовых действий выносятся за рамки производственного процесса.

В исторической семантике предлагается не ограничивать смысл навыка труда производственной задачей гончара, а видеть в нем более широкий, присущий ему культурный смысл. Навыки труда исследуются в соответствии с логикой архаического мышления.

Семантико-технологический подход – это изучение исторических закономерностей развития технологии во взаимосвязи с мировоззренческими смыслами [3]. Изготовление посуды порой приобретает характер ритуального действия: «Гончар идет к колодцу в субботу до восхода солнца. Подойдя к колодцу, говорит «Я пришел за водой, горшки делать для творога, для сметаны, для масла»; приходит домой заливает глину этой водой, месит и делает горшки. Сделать нужно до восхода солнца, тогда горшки будут крепкие» [7, с. 42].

У некоторых народов Северной Азии кузнец и гончар, придающие форму материальным субстанциям, совокупно противопоставляются шаману, манипулирующему духовной субстанцией [4]. Смысл народного воззрения на гончаров и гончарство охарактеризовали С. М. и Н. И. Толстые: «... и черепичники, которым у южных славян приписывается магия вызывания засухи, и гончары трактуются в народном сознании как жрецы огня, которым огонь сообщает свою власть над осадками» [6, с. 116].

Необходимо отметить многозначность и некоторую неопределенность народных поверий: гончары не только демиурги (создающие горшки из глины подобно тому, как бог создал человека из праха), но и распорядители адского пламени.

Можно также ввести понятие «ритуальной функции», имея в виду как значимое использование вещей в обрядности, так и поверия и запреты, регламентирующие их утилитарное использование. Соотношение ритуальной функции с другими функциями вещей (практической, социальной, эстетической и т. д.) по меньшей мере двойственно: она может рассматриваться в одном ряду с другими лишь на достаточно абстрактном уровне, при рассмотрении же самой ритуальной функции, как правило, выясняется, что она перекрывает остальные функции, включает их в себя и по-новому организует.

Ритуал работает одновременно в двух направлениях, организуя макрокосм и микро-

косм, с одной стороны, ритуал обращен к богам, а с другой – к людям. В первом случае ритуал укрепляет «космическую организацию, ее принцип, твердое, устойчивое место, в котором пребывает божественное и сакральное» [9, с. 21], во втором – «психическую» структуру.

Таким образом, формируется представление о сущности ритуального символа не как о сумме, или пучке, абстрактных значений или тексте, хранящем информацию о мифопоэтической картине мира, а, скорее, как о пространстве и инструменте семантических трансформаций.

На основе всестороннего анализа дошедших до нас отдельных предметов и при сопоставлении их с картинами традиционного мировоззрения, выраженного в конкретных мифах и обрядах, мы можем реконструировать отдельные черты идеологии древнего населения. Учащиеся, получая знания по истории древнего мира и по самым общим основам археологии, формируют стойкие познавательные интересы к этим предметам. За отдельными разрозненными фактами, датами, эпизодами, изложенными в учебнике, позволяет увидеть все аспекты исторического развития, целостный исторический процесс. В том числе реконструировать отдельные сюжеты, такие как мировоззрение, не только проводя параллели с современными племенами, сохраняющими первобытно-общинный строй, но и используя данные, получаемые при изучении археологической керамики методами естественных наук.

Библиографический список

1. *Борисов В. А.* Опыт разработки и применения экспериментальных методов исследования керамики (по материалам эпохи бронзы Верхнего Приобья): автореф. дисс. канд. ист. наук. – Барнаул: Издательство АлтГУ, 2009. – 27 с.
2. *Захарова Л. М., Харитонов А. А.* Педагогические условия приобщения детей 5 – 7 лет к культурно-историческим ценностям // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 6. – С. 39-44.
3. *Калинина И. В.* Семантический подход в изучении технологии древней керамики // Российская археология. – 2010. – № 3. – С. 157-168.
4. *Леви-Стросс К.* Ревнивая горшечница // К. Леви-Стросс Путь масок. – М.: Республика, 2000. – 399 с. – С. 157-322.
5. *Морозова, Н. Г.* Учителю о познавательном интересе // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. – М.: Знание, 1979. – № 2. – 48 с.
6. *Славянский и балканский фольклор.* Генезис. Архаика. Традиции. – М.: Наука, 1978. – 270 с.
7. *Топорков А. Л.* Гончарство: мифология и ремесло // Фольклор и этнография: Сб. научн. трудов / Под ред. Б. Н. Путилова. – Л.: Наука, 1984. – 255 с.
8. *Топорков А. Л.* Символика и ритуальные функции предметов материальной культуры // Этнографическое изучение знаковых средств культуры / Отв. ред. А. С. Мыльников. – Л.: Наука, 1989. – 297 с.
9. *Топоров В. Н.* О ритуале. Введение в проблематику // Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках / Сост. Л. Ш. Рожанский. – М.: Наука, 1988. – 331 с.

Запорожченко Андрей Владимирович

Кандидат исторических наук, доцент кафедры теории, истории культуры и музеологии ИИГСО НГПУ, zanglier@yandex.ru, Новосибирск

Луговой Кирилл Владимирович

Кандидат исторических наук, доцент кафедры теории, истории культуры и музеологии ИИГСО НГПУ, keer@hotmail.ru, Новосибирск

ИНИЦИАЦИОННЫЕ РИТУАЛЫ В СИСТЕМЕ ИНДОИРАНСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ¹

Аннотация. Статья посвящена некоторым основным элементам ритуалов инициации: мотиву временной смерти, посещению «иного мира» или подъему по космической вертикали, символическому погребению, проглатыванию чудовищем или расчленению и/или лишению тела, так, как они отражаются в индо-иранской мифологической и эпической культуре. Актуальность этого мотива для индо-иранской традиции подтверждается анализом источников, от мифов до осетинского нартовского эпоса. В итоге исследования продемонстрировано, что данный мотив был структурно значимым элементом ритуальной практики индо-иранцев.

Ключевые слова: индоиранцы, инициация, временная смерть, возрождение, неопит, расчленение, шаманизм, миф, эпос.

Zaporozhchenko Andrej Vladimirovitch

Candidate of Historical Sciences, Docent of the Department of Theory, History of culture and museology at the Novosibirsk State Pedagogical University, zanglier@yandex.ru, Novosibirsk

Lugovoy Kirill Vladimirovitch

Candidate of Historical Sciences, Docent of the Department of Theory, History of culture and museology at the Novosibirsk State Pedagogical University, keer@hotmail.ru, Novosibirsk

THE INITIATION RITES IN THE SYSTEM OF INDO-IRANIAN SOCIALIZATION

Abstract. The article deals with some basic elements of the rites of initiation: the motives of temporary death, visits of the «other world» or the rise by the cosmic vertical, symbolic inhumation, swallowing by a monster or dismembering and/or deprivation of a body, as well as their reflection in the Indo-Iranian mythical and epical culture. The actuality of this motif for the Indo-Iranian tradition is confirmed by the analysis of the sources from the myths till Ossetic epics Narta. The results of the investigation show that this motif was of structural importance for the ritual practice of the Indo-Iranians.

Keywords: indo-iranians, initiation, temporal death, resurrection, neophyte, dismemberment, shamanism, myth, epos.

Архаическое сообщество отличается крайней степенью ригидности и стабильности за счет четкой «вписанности» всех возможных потребностей, состояний и видов деятельности составляющих его индивидов в жесткую систему. [2, с. 236]. Главным способом самосохранения в таких обществах была хорошо продуманная система социализации, во время которой появлялись зачатки

организованных форм воспитания, важнейшим из которых является инициация.

В период инициации осуществлялось древнейшее более или менее формализованное обучение – обучение, имеющее характер института. Ядро инициаций – организованное, обладающее своими собственными устоявшимися методами воспитания. Происхождение инициационной практики пред-

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

полагало в равной степени как психологическую перестройку, так и присвоение нового социального статуса. переход в иную категорию социально взрослых членов общества.

Инициационные обряды известны любой традиционной культуре. Отличаясь между собой в частности, они представляют собой единую систему, основанную на необходимости устранения несоответствий между биологическим возрастом и социальным статусом. А поскольку подобное несоответствие воспринимается социумом как кризис, то ликвидировать его надлежит в рамках традиции, вписывая как сам кризис, так и пути его преодоления, в общеритуальный контекст. Практически все известные культуры, интерпретируя инициации, идут по типологически единому пути, используя общую схему «лишение предыдущего статуса – приобретение последующего». Как писал М. Элиаде, «в терминах философских посвящение равнозначно онтологическому изменению экзистенциального состояния. К концу испытаний неофит обретает совершенно другое существование, чем до посвящения: он становится другим» [17, с. 12-13]. Данная схема вполне вписывается в комплекс традиционных представлений о структуре времени, на что справедливо указывает Э. Лич: «Пребывание в каждом из статусов составляет период социального времени (имеющего социальную продолжительность), но сам обряд, знаменующий переход к новому статусу (достижение половой зрелости, свадьба, исцеление, похороны), – это интервал социального безвременья» [8, с. 45], который, в свою очередь, воспринимается как смерть. Отсюда устойчивый мотив смерти участников инициации, как в структуре самого ритуала, так и в текстах, его сопровождающих. То есть процесс обретения нового статуса членом общества воспринимается как своеобразный ритм потерь и приобретений, который носит «преимущественно спиральный характер, и приобретения, в конечном счете, не только ликвидируют потери, но имеют характер абсолютного обогащения космоса и общины» [9, с. 239].

Такой подход очень удачно включает инициационный комплекс в общую традиционную схему умирания-возрождения (космологические концепции) и воспроизводит архаическую пространственно-временную

структуру (роль «иног» мира и начального времени как места и момента свершения ритуала посвящения). Потеря социального статуса рядом членов коллектива расценивается обществом как вторжение социального Хаоса, а успешное прохождение обряда, обогащающее социум новыми полноправными членами, – как торжество социального Космоса. При этом необходимо помнить, что инициационный обряд исполнял в традиционном обществе и очень важную социализирующую функцию: он «закреплял нормативную, полученную в жизни систему информации, структурировал социальную позицию индивида» [3, с. 244].

Принципиальная лиминальность ритуальной картины мира в рамках мифологического мышления с необходимостью трансформирует пограничное состояние (на пороге между жизнью и смертью, ни жив, ни мертв) в процесс (смерть – воскрешение). Мифологические и эпические коннотации ритуального инициационного процесса представляют собой сюжеты, так или иначе воплощающие идею временной смерти и последующего возрождения, среди которых можно выделить несколько базовых мотивов: посещение «иног» мира или подъем по космической вертикали, символическое погребение, проглатывание героя чудовищем и расчленение тела и/или лишение плоти.

Несомненным отражением инициационного комплекса являются нисхождения героя во плоти в ад (царство мертвых и т. д.), очень популярные в большинстве культур и выступающие в качестве специфических элементов героических посвящений, имеющих целью достижение персонажами физического бессмертия. То есть герой для того, чтобы выйти на следующий уровень бытия (бессмертие тела), должен вместе с этим телом побывать в мире мертвых и вернуться обратно – умереть в физическом теле и в нем же возродиться, разорвав, таким образом, общую мифологическую закономерность, достигнув сверхчеловеческого, духовного статуса. То же самое происходит и с посвящаемым неофитом – он должен доказать своим телом, прошедшим через обрядовые пытки и символическую смерть, свое право на новую жизнь. В качестве примера можно привести сюжеты осетинского нартовского эпоса, в которых героем является Сослан

(«Озеро ада» [11, с. 145-149], «О том, как нарт Сослан живым побывал в Стране мертвых» [11, с. 156-160].

Все приведенные фольклорные мотивы, отражающие инициационные ритуалы, связаны с вертикальной структурой мифологического пространства и коммуникативными связями в рамках этой структуры, причем вектор этих коммуникаций направлен вниз – «под землю». Но в силу принципиальной трехчленности пространства мифа, связь, воплощающая символику временной смерти, должна строиться как по направлению «вниз», так и по направлению «вверх», поскольку инварианты «иног» мира, без которых символика смерти теряет смысл, находятся как в Нижнем мире, так и Верхнем. И действительно, коммуникативный вектор, направленный в Верхний мир, легко обнаруживается и в традиционных инициационных сценариях, и в отражающих их фольклорных произведениях.

В качестве основного и наиболее очевидного коммуникативного средства с Верхним миром в традиционных культурах выступает то или иное воплощение мировой оси. Это – устойчивая культурная константа, характерная для народов разных частей земли. Поднимаясь на дерево, столб и т. д., неофит символически поднимается на небо (в Верхний мир), временно становится недоступным для соплеменников – то есть «умирает», а заодно приобщается к сакральным ценностям социума, что, в конечном счете, и является условием и целью проведения инициационного ритуала.

В нартовском эпосе мотив подъема по мировой вертикали воплотился в сказании о наказании Сырдона («Сказание об Урызмаге, Хамыше и Созырыко» [11, с. 191-196] и др.), где разгневанные нарты привязывают его к верхушке дерева. Генетическая связь этого блока сказаний с обрядами посвящения, подтверждается тем, что Сырдон с вершины дерева утверждает, что видит, как «бог пшеницу молотит» (мотив перемещения по мировой оси), а также тем, что он, «с тех пор как залез сюда, ничего не ел и не пил» (голод, служащий наиболее зримым воплощением идеи отрыва неофитов от социума, маркирует и принципиально важное состояние временной смерти).

Следующий мотив инициационной риту-

альной практики – расчленение тела – представляет особый интерес, поскольку наиболее полно отражает символику временной смерти и, с другой стороны, выступает как альтернатива всем остальным, так или иначе сводимым к акту коммуникации в рамках мифологического пространства.

Расчленение неофитов и лишение их плоти сводит жизнь к «ее высшей и неделимой сущности» [17, с. 238]. Подобные посвятельные испытания и соответствующие фольклорные сюжеты широко распространены в регионах, где еще недавно – или же до сих пор – в качестве основного средства социокультурной регуляции доминировал шаманизм. Кроме того, популярность в ритуале и фольклоре мотива расчленения связана, несомненно, также с тем, что он напрямую обращается к одной из определяющих мифологических констант – космогонической картине мира, где расчленение перво-существа или его аналога непосредственно соотносится с творением мира.

В шаманизме расчленение тела до скелета образует целый символично-ритуальный комплекс, центром которого является представление о жизни как постоянном обновлении. Подобные упражнения знаменуют выход из времени. Шаман не только предвидит собственную смерть, но и один знает вневременной источник жизни – кость. Кость символизирует для архаического сознания корень животной жизни, матрицу, на которой постоянно нарастает плоть. Созерцая себя, как скелет, шаман выходит из времени и приобщается к вечному источнику жизни [18, р. 83].

Активно использовалась подобная символика различными школами йогов. Так школа канпхата почитает в качестве своего основателя великого мудреца Горакхнатха, который передал свои знания ученикам через инициацию, в ходе которой он их убил, вычистил внутренности, а кожу повесил сушиться на дерево [16, с. 360].

Изображение скелета, костей составляют характерную особенность костюмов шаманов. В мистерии кам действующими лицами являются хохимой – маски-скелеты, олицетворяющие промежуточное состояние между смертью и новым рождением [5, с. 165]. По мнению А. Я. Сыркина, в символике скелета, широко используемой в шаманских

традициях всего мира, следует видеть снятие противоположностей живое – неживое [14, с. 8]. Снятие таких противоположностей составляет существенный момент содержания Упанишад [5, с. 168]. Подобные упражнения традиционно считались доступными только великим мудрецам и, неслучайно, даже Будда, как описывает Ашвагхоша, дабы убедить всех в своем духовном могуществе, взлетал в воздух, расчленил свое тело на части, а затем снова соединял их [1, с. 188].

В рассматриваемом контексте интересно осетинское сказание о появлении у нартов музыкального инструмента фандыра. По ходу повествования герой Хамыц, обиженный Сырдоном, расчленил и бросил в котел с кипящей водой троих сырдоновых сыновей. В ответ на что Сырдон, скорбя по детям, изобрел (или впервые использовал) инструмент фандыр [10, с. 206-207].

Если в качестве объектов посвячительного ритуала выступают дети Сырдона, то субъекты – Хамыц и сам Сырдон. Образы и Хамыца и Сырдона в контексте инициационной мифологии можно трактовать как «высшие существа», которыми и проводится посвящение. Если роль Хамыца в осетинском сказании очевидна, – он расчленил тела неофитов, то есть несет им временную смерть, то для понимания роли Сырдона необходимо обратиться к сравнительному материалу. Е. М. Мелетинский, исследуя мифы палеоазиатов, среди прочих вариантов образа трикстера-Ворона выделяет следующий: «Создатель бубна и автор заклинания, который лечит своих детей, тем санкционируя и придавая силу шаманскому заклинанию» [10, с. 42]. Сырдон, аналогично Ворону, изготавливает музыкальный инструмент – несомненно, для излечения/оживления своих детей. Данный мотив инициационной мифологии был пересемантизирован героическим эпосом, сюжету была придана эпическая драматичность, и в результате сыновья Сырдона так и не были оживлены. Но использование сравнительно-мифологического метода не оставляют никаких сомнений, что сказание о появлении у нартов фандыра имеет самое непосредственное отношение к инициационным ритуалам.

С расчленением тела неофита связан еще один мотив нартовского эпоса об «играх»

Батраза, в которых он ловит зубами пускаемые в него стрелы [11, с. 281]. Этот мотив, который можно назвать «стрельбой по живой мишени», имеет параллели в этнографической реальности: «У цезов юношу сажали на деревянную мишень, а опытные стрелки стреляли по ней. Стрельба могла вестись и по небольшим палочкам, которые вставляли между пальцами руки испытуемого» [6, с. 20]. Связь с инициационными ритуалами здесь очевидна.

Лишение неофитов плоти и последующее возвращение их к жизни – существенный мотив инициационных ритуалов, отражающий символику временной смерти. Этот мотив особенно распространен среди обществ, чья хозяйственная и культурная жизнь связана с охотой. «Превращение тела в скелет, сопровождаемое рождением новой плоти и крови, – такова специфическая для охотничьей культуры тема посвящения» [17, с. 184]. Связано это с тем, что скелет – не важно, человеческий или животный, – воспринимается традиционной культурой как основа жизни, с которой начинается бытие в плотском мире, и которой оно заканчивается. То есть можно говорить об определенной «идее» скелета в сознании архаического человека, которая на материальном, предметном уровне воплощает комплекс представлений о начале и конце. Не случайно в космогонической мифологии из скелета первосущества создаются горы – «кости земли», основа, на которую опирается весь мир. При этом скелет – это еще и промежуточная стадия между прошлой и будущей жизнью, своеобразный залог грядущего возрождения. М. Элиаде отмечает: «животные и люди возрождаются, начиная с кости; некоторое время они пребывают в плотском существовании, и, когда они умирают, их «жизнь» концентрируется в скелете, на основе которого они возрождаются» [15, с. 156].

Ф. Жинью проанализировав значение выражения «костная душа» и «костное тело» в авестийской и пехлевийской традициях, пришел к выводу о существовании у древних иранцев особой «костной души», в которой находится квинтэссенция жизни. Грядущее возрождение начнется с нового покрытия плотью, сохранившихся в целостности костей [19, р. 67]. Наличие особого отношения к костям в древнем Иране подтвержда-

ется и похоронными обрядами. «Вендидад» (б. 49–51) предписывает: «Необходимо сделать вместилище для костей, чтобы они не были унесены собаками или волками, кров от всех напастей». Такие обряды направлены на сохранение всех костей скелета в порядке, чтобы ни одна кость не была утрачена ко дню возрождения. Иранская традиция говорит не о возрождении плоти, а о повторном окостенении, с помощью которого человек может возвращаться к жизни, так как кости и дух есть два главных элемента жизни [19, р. 67].

Особое отношение к костям было свойственно и восточно-иранским племенам. Геродот упоминает об обычае массагетов варить умершего и поесть его плоть [4, с. 93]. Сущность таких обрядов заключается в скорейшем освобождении костей от плоти, что должно способствовать быстрейшему их возрождению. В Иране подобным целям служили обряды выставления тела умершего на съедение собакам и птицам. На территории Хорезма многочисленны находки оссуариев – ритуальных сосудов, предназначенных для хранения очищенных костей. Наличие подобных идей уже в индоиранский период подтверждается и упоминанием в Ригведе обряда выставления, а также обычаем захоронения костей у деревьев или на них [7, с. 89]. Помещение мертвых тел на ветвях деревьев описывается в Шатапатхабрахмане (IV. 5. 2. 13), причем речь идет об инициированных мудрецах [13, с. 314].

Неудивительно, что традиционные культуры воспользовались таким чрезвычайно богатым значениями образом, и, прежде всего, включили его в структуру инициационных обрядов, где именно символика смерти и воскрешения играет ключевую роль. В этот сценарный план замечательно вписывается популярный сюжет нартовского эпоса об оживлении героями скелета великана («Сослан и череп великана» [11, с. 451-454], «Как по мольбе Батраза оживился богатырь-великан» [11, с. 454-455]).

С мотивом расчленения тела генетически связаны физические ограничения: закрывание глаз/лица (ритуальная слепота), запрет на связную речь или делегирование коммуникативных функций ритуальному заместителю (ритуальная немота), запрет на свободное передвижение и/или опреде-

ленные, обычно знаковые, виды деятельности (ритуальная неподвижность), которыми внешне маркируются лиминальное состояние неофитов. Сюда же относятся телесные повреждения, которыми отмечается изменение социального статуса посвящаемых, где идея ритуальной нецелостности воплощена наиболее зримо. Среди таких распространенных вариантов, как обрезание у мужчин, усечение клитора у женщин, татуирование, удаление зубов, протыкание ушей, нанесение различных ран и порезов, выделяется обривание головы, чему в нартовском эпосе посвящен отдельный эпизод из цикла о молодости Батраза («Урызмаг, Созырыко и Хамыц») [12, с. 57].

Таким образом, мотив расчленения тела является структурно важным содержательным компонентом архаической инициационной практики, где он воплощается на самых разных уровнях культурной традиции – от мифологических текстов до эпических сказаний, выступая интеллектуальной и сценарной базой для разнообразных религиозных манифестаций.

Важность инициационных ритуалов в традиционной культуре, трудно переоценить. Помимо структурирования социальной жизни коллектива путем расчленения ее на определенные сакральные промежутки и придания ей соответствующего вектора движения от обыденного к священному и наоборот, посвящение, как и любой ритуал, способствует объединению и очищению общества. Инициация, будучи повторением мифической истории Космоса, способствует возвращению социума во время начала, и, погружаясь в него, человечество выходит оттуда возрожденным. Кроме того, временная смерть, обязательная составляющая любого посвящения, в более поздних религиозных концепциях стала непременным условием духовного очищения, напрямую связанного с бессмертием души, а то и с телесным бессмертием.

Библиографический список

1. *Ашвагхоша Жизнь Будды // Ашвагхоша. Жизнь Будды. Калидаса. Драмы.* – М.: Художественная литература, 1990. – 573 с.
2. *Галямичев А. Н., Михайлин В. Ю. Государственная власть и традиции воинских мужских союзов в славянском мире* (к постановке пробле-

- мы). – М., Логос. – 2003. – 4-5 (39) – С. 234-242.
3. *Гиренко Н. М.* Социология племени. – Л.: Наука, 1991. – 300 с.
4. *Доватур А. И., Каллистов Д. П., Шишова И. А.* Народы нашей страны в «Истории» Геродота. – М.: Наука, 1982. – 457 с.
5. *Жуковская Н. Л.* Ламаизм и ранние формы религии. – М.: Наука. 1977. – 199 с.
6. *Карпов Ю. Ю.* Джигит и волк. Мужские союзы в социокультурной традиции горцев Кавказа. – СПб.: МАЭ РАН, 1996. – 312 с.
7. Культура Древней Индии. – М.: Наука, 1975. – 429 с.
8. *Лич Э.* Культура и коммуникация: Логика взаимосвязи символов. К использованию структурного анализа в социальной антропологии. – М.: Восточная литература, 2001. – 142 с.
9. *Мелетинский Е. М.* Поэтика мифа. – М.: Наука, 1976. – 234 с.
10. *Мелетинский Е. М.* Палеоазиатский мифологический эпос. Цикл Ворона. – М.: Наука, 1979. – 229 с.
11. Нарты. Осетинский героический эпос. – М.: Наука, 1989. – 492 с.
12. Нарты. Осетинский героический эпос. – Т. 3. – М.: Наука, 1991. – 175 с.
13. *Пандей Р.* Древнеиндийские домашние обряды. – М.: Высшая школа, 1982. – 328 с.
14. *Сыркин А. Я.* О снятии противопоставления «живое» – «неживое» // Семиотика. Тезисы докладов 3-й летней школы по вторичным моделирующим системам. – Тарту, ТГУ, 1968. – С. 8–10.
15. *Элиаде М.* Шаманизм и архаические техники экстаза. – Киев: София, 1998. – 480 с.
16. *Элиаде М.* Йога: бессмертие и свобода. – СПб.: Лань, 1999. – 448 с.
17. *Элиаде М.* Тайные общества: обряды инициации и посвящения. – К.: София; М.: Гелиос, 2002. – 352 с.
18. *Eliade M.* Myths, Dreams and Mysteries. – N-Y.: Harper, Colophon books, 1975. – 256 p.
19. *Gignoux Ph.* «Corps osseux et ame osseuse». Essai sur le chamanisme dans l'Iran ancien // Journal Asiatique. – 1979 – 279 – P. 41–79.

УДК 512(07)

Жафяров Акрам Жафярович

Доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, зав. кафедрой геометрии и методики обучения математике НГПУ, nauka2013@rambler.ru, Новосибирск

МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ЛИНЕЙНАЯ ФУНКЦИЯ И ЕЕ ПРИЛОЖЕНИЯ»¹

Аннотация. Автором отмечается, что система образования должна быть построена на компетентностной основе, успешный выпуск вуза должен владеть современными знаниями в объеме принятых стандартов и уметь их применять для решения теоретических и практических проблем; быть исследователем; быть разработчиком новой продукции, пользующейся спросом на рынке; быть менеджером своей продукции. Автором разработаны принципы изучения школьного курса математики на компетентностной основе. Построены шесть компетентностных моделей: три модели формирования и три повышения для специальности, предмета и темы соответственно.

Ключевые слова: вектор развития ведущих стран, система образования, компетентностный подход, математика.

Zhafyarov Acryam Zhafyarovitch

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, correspondent member of RAE, Head of the Department of Geometry and Mathematics Training Methods at the Novosibirsk state pedagogical university, nauka2013@rambler.ru, Novosibirsk

MODELS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDYING THE THEME «LINEAR FUNCTION AND ITS APPLICATION

Abstract. The author outlines the significance of competence-based educational system. A successful university graduate must possess advanced knowledge designated by educational standards, be able to apply knowledge to solve theoretical and practical problems, be a researcher, designer and manager of new products that are in demand in the market. The author has developed the principles of competence-based learning school mathematics. Six competency models were built: three formation models and three development ones – for specialty, subject and theme respectively.

Keywords: vector of the leading countries development, the system of education, competence-based approach, mathematics.

Общие сведения.

В нашей стране в последнее время уделяется серьезное внимание компетентностному подходу в системе образования [3, 4]:

1. государство считает компетентностный подход (КП) методологией модернизации всей системы образования;

2. стандарты третьего поколения ФГОС ВПО для бакалавров и магистров требуют

внедрения КП в учебный процесс;

3. аспиранты и докторанты психолого-педагогического направления также должны строить свои исследования на компетентностной основе;

4. система образования, построенная на компетентностной основе, является более гуманной, чем ЗУНовская.

Уменьшение периода удвоения результа-

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

тов НИР, характерное современной эпохе, порождает увеличение числа принципиально новых «НЕТ-наукоемких» технологий. Лишь та страна будет ведущей, которая сумеет «оседлать» такого лихого коня как НЕТ. Для этого необходимы компетентные специалисты, обладающие современными фундаментальными знаниями в соответствующей области науки, умеющими их применять в инновационной и творческой деятельности, являющихся и исследователями, и разработчиками новой продукции, пользующейся спросом в настоящей, а может быть только в будущей жизнедеятельности Человечества. Они должны быть глубоко мотивированными и выносливыми как в умственно-творческой, так и социально-созидательной деятельности.

Ясно, что такие кадры можно подготовить только из талантливых детей. Сказанное не ущемляет ни одного ребенка, т. к. все дети талантливы, только каждый в своей области деятельности. Школа, родители, общественность и государство должны сделать все, чтобы ни один «алмаз» не пропал, получил свою «огранку». В связи с этим школьная система образования должна обеспечивать решение следующих задач:

1) выявить максимально объективно и тщательно «кто есть кто» (следуя Канту «вещь в себе сделать вещью для себя»);

2) наилучшим образом развивать природные склонности и способности учащихся, сформировать творческую личность;

3) сохранить их физическое и психическое здоровье;

4) воспитать в духе патриотизма и признания общечеловеческих ценностей;

5) социально защитить ученика, дав ему возможность получить более высокое образование, а затем на этой базе и достойную профессию.

Эти задачи носят философско-методологический характер, поэтому они не понятны и не затрагивают ученика. Перед учащимися должны быть поставлены созвучные им цели: успешная сдача ЕГЭ по соответствующей дисциплине и подготовка фундаментальной базы, которая способствовала бы успешной учебе в вузе, причем по специальности, соответствующей его склонностям, способностям и интересам.

Стратегическая цель – развитие инди-

видуальных способностей, формирование компетентной и творческой личности. Главная цель школы, родителей и общества в целом – это сформировать личность, культуру, в частности культуру по предмету, который соответствует склонностям и способностям ученика. Этот процесс является трудным и длительным. Формирование предметной культуры надо начинать с формирования компетентности ученика в объеме принятых стандартов по школьному курсу выбранного предмета или темы этого предмета. Иначе говоря, необходимо решать вопрос об изучении дисциплины (например, математики) на компетентностной основе [5].

Принципы построения модели изучения на компетентностной основе

Автор предлагает, построить изучение школьного курса математики (на компетентностной основе) на следующих принципах.

Сначала формируем набор базисных понятий данного предмета (или какой-нибудь темы этого предмета) по принципу «необходимое-достаточное» (НД), т. е. число базисных понятий должно быть минимальным, но достаточным для изучения данного предмета (данной темы) в объеме принятых стандартов – это **Принцип 1**.

Определимся с понятием БК (базисная компетенция предмета/темы). Базисная компетенция – это либо базисное понятие предмета/темы, либо совокупность нескольких базисных понятий. Приведем примеры.

Пример 1. В теме «Делимость целых чисел» каждое базисное понятие является базисной компетенцией; верно и наоборот.

1. Определение делимости чисел ($БП_1 = БК_1$).
2. Признаки делимости целых чисел ($БП_2 = БК_2$).
3. Деление с остатком ($БП_3 = БК_3$).
4. Простые числа ($БП_4 = БК_4$).
5. Взаимно простые числа ($БП_5 = БК_5$).
6. НОД ($БП_6 = БК_6$).
7. НОК ($БП_7 = БК_7$).

Пример 2. В теме «Линейная функция и ее приложения» число БП – базисных понятий равно 8, а число базисных компетенций равно 7. Их соотношение автор определяет следующим образом.

- а) перечислим БП этой темы.
 1. Линейная функция.
 2. Линейные уравнения.
 3. Линейные неравенства.
 4. Системы линейных уравнений.
 5. Системы линейных неравенств.
 6. Смешанные системы.

7. Линейные совокупности.

8. Равносильность.

б) С помощью приведенного перечня определим БК – базисные компетенции этой темы.

$BK_1 = BP_1$, т. е. первое базисное понятие принять за первую базисную компетенцию.

$BK_i = BP_i + BP_8$, $i \in \{2, 3, \dots, 7\}$, т. е. $BK_2 = BP_2 + BP_8$ – за вторую базисную компетенцию взять: линейные уравнения, их равносильность (здесь $i = 2$, аналогично для $i = 3$, $i = 4$ и т. д.).

Такое построение базисных компетенций разумно, т. к. без равносильности нет и самой математики (к сожалению, из программы математики общеобразовательной школы это важное понятие исключено).

Итак, БКТЛФ₁₋₇ – семь базисных компетенций теории линейных функций.

Принцип 2: Каждую базисную компетенцию автор предлагает изучать по следующему алгоритму:

а) краткая теория: (определения понятий, их свойства и элементарные поясняющие примеры;

б) демонстрационные примеры: максимально широкий набор типовых задач с решениями – это реализация старого определения образования «... по образу и подобию»; обучающий аспект – «*учить мыслям*»;

в) задачи для самостоятельного решения: *цель* – формирование самостоятельности, ответственности и стремления к инновационной деятельности – один из аспектов компетентностного подхода – «*учить мыслить*» (И. Кант);

г) творческие задания: проектный подход, необходимый для формирования стремления к творческой деятельности – «*учить и мыслям, и мыслить*» (А. Ж. Жафяров).

Ребенок, особенно одаренный, должен быть счастливым. Поэтому надо воспользоваться советом великого педагога В. А. Сухомлинского: «Ребенок, никогда не познавший радости труда в учении, не переживший гордости оттого, что трудности преодолены, – это несчастный ребенок». Учителя и родители должны поощрять морально и материально успехи детей в преодолении трудностей как учебных, так и внеучебных, учить радоваться достигнутыми успехами. И сегодня прав К. С. Станиславский, который говорил: «... артист работает на 110 %, если он получает радость от своей работы!» Сказанное составляет суть **Принципа 3**.

В развитии детей знания играют не единственную, но важную роль. Но знания не передаются (передается только информация), а добываются. Поэтому в работе с детьми, особенно с одаренными, необходимо придерживаться совета знаменитого ученого Б. Шоу «Единственный путь, ведущий к знанию, – это деятельность». Недаром народная мудрость говорит «...кто хорошо учится, тот сам учится». Поэтому за **Принцип 4** возьмем максимальное применение деятельностного подхода.

Модели формирования компетентности

Базисную компетентность определим как компетентность по базисной компетенции. Число базисных компетенций, как правило, равно числу базисных понятий темы или предмета в целом. Введем понятие *компетентности по предмету (теме)*. Будем говорить, что *ученик компетентен по данному предмету (данной теме), если у него сформировано:*

1) мотивационно-ценностное отношение к изучению предмета (темы);

2) современные знания в объеме принятых стандартов;

3) умение применять эти знания для решения теоретических и практических задач;

4) стремление к самостоятельности, ответственности, инновационной и творческой деятельности;

5) нацеленность на продолжение образования, совершенствования и самоусовершенствования своих знаний, умений и личностных качеств.

Первым шагом достижения компетентности по теме (или предмету) является усвоение БК – базисных компетенций выбранного предмета (выбранной темы).

Как уже отмечено выше, формирование и повышение компетентности учащихся дело весьма тонкое, трудное, требует терпения и квалифицированного подхода, поэтому для достижения благородной цели – компетентности – требуются педагоги высокой квалификации – компетентные педагоги. В связи с этим дадим определение педагогической компетентности. *Будем говорить, что данный индивидуум компетентен в области педагогической деятельности по данному предмету, если у него сформированы:*

1) мотивированность, направленность и склонность;

2) фундаментальные и современные знания предмета и истории его развития;

3) умение применять знания для решения учебно-теоретических проблем и практико-значимых задач хотя бы в предметной области;

4) владение методикой преподавания и культурой педагогического общения;

5) готовность к инновационной и творческой деятельности;

6) нацеленность к профессиональному самосовершенствованию и личностному развитию, широко используя рефлексию.

Для построения моделей формирования и повышения компетентности нам требуется банк данных по следующим компетенциям: общечеловеческим, общепрофессиональным, учительским, предметным (тематическим).

Общечеловеческие компетенции (ОЧК₁₋₅).

У каждого гражданина должно быть сформировано стремление:

1) к соблюдению законов Природы;

2) к созданию цивилизованного общества, совершенного непротиворечивого законодательства, законов без двойных стандартов;

3) к нравственной воспитанности и достижению этого от окружающих;

4) к толерантности;

5) к принятию обоснованных решений в профессиональной и социальной деятельности, особенно в критических ситуациях, на основе научно-аналитического анализа, учета опыта человечества и своего.

Общепрофессиональные компетенции (ОПК₁₋₈).

У каждого гражданина должны быть сформированы:

1) мотивированность и склонность;

2) современные фундаментальные знания, умения их применять;

3) самостоятельность, ответственность, стремление к инновационной и творческой деятельности;

4) нацеленность на исследовательскую и менеджерскую деятельность, на разработку новой продукции, пользующейся спросом на рынке;

5) позитивная реакция на объективную критику;

6) нацеленность на продолжение образования, самообразования и личностное развитие.

Особо отметим профессиональные компетенции учителя (ПКУ), поскольку статья посвящена внедрению компетентного подхода в систему образования нашей страны.

Профессиональные компетенции учителя (ПКУ₁₋₈).

У будущего учителя должны быть сформированы:

1) мотивированность, склонность и преданность делу;

2) ответственность, честность в отношениях с учащимися, родителями, коллегами и начальством;

3) умение четко выражать свои мысли и убеждать;

4) энергичность, коммуникабельность, самостоятельность, высокая работоспособность, стрессоустойчивость, терпеливость в учебно-воспитательном процессе;

5) способность объективно и критически оценивать как собственную деятельность, так и деятельность других;

6) стремление к инновациям и творчеству, умение управлять учебно-воспитательным процессом, принимать обоснованные решения на основе научно-аналитического анализа, учета опыта человечества и своего;

7) умение достигать заданных результатов в области образования, нравственной воспитанности и социальной активности;

8) умение непрерывно работать над профессиональными самоусовершенствованием и личностным развитием.

Эти компетенции охватывают практически все стороны деятельности учителя. Охвачено его ум и сердце! Казалось бы, все хорошо, но надо бы еще одну компетентность дописать:

9) все названные виды деятельности (8 компетенций) учитель осуществляет только при соответствующем уровне материального, морального и технического обеспечения.

Методы воздействия на субъект (учитель, ученик, студент-педагог)

1. Индивидуализация.

2. Дифференциация.

3. Деятельностный подход.

4. ИКТ – информационно-коммуникабельные технологии.

5. Организация:
- а) самостоятельной работы;
 - б) инновационной и творческой деятельности.
6. Обеспечение образовательного процесса:
- а) компетентными педагогическими кадрами;
 - б) научной и учебно-методической литературой на бумажных и электронных носителях;
 - в) современными техническими средствами обучения.

Коротко отметим, компетенции дифференцируются на тематические, предметные, межпредметные и по профильным дисциплинам специальности. Соответственно будем иметь дело с базисно-тематическими компетенциями (БТК), базисно-предметными компетенциями (БПК), базисные компетенции профильных дисциплин специальности (БКПДС). Построим несколько видов моделей формирования компетентности у субъекта воздействия (учащиеся, учителя, студенты-педагоги).



Рис. 1. Модель 1. Формирование компетентности по компетенциям профильных дисциплин специальности

Рассмотренная модель является системной, но громоздкой. Она подходит для исследований по докторским диссертациям. Для кандидатских диссертаций можно ограничиться более узкой моделью, например, рассмотреть только компетенции общепро-

фессиональные и базисно-предметные или базисно-тематические. Эта модель имеет вид (рисунок 2):



Рис. 2. Модель 1. Формирование компетентности по общепрофессиональным и базисно-предметным компетенциям

В заключении этого пункта приведем конкретный пример – модель формирования компетентности БУМ (будущих учителей математики) по теории линейных функций (рисунок 3). Напоминаем, что БКТЛФ₁₋₇ – семь базисных компетенций теории линейных функций (см. выше, пример 2).

Модель повышения компетентности по специальности, предмету и теме

Основная идея повышения компетентности состоит в создании соответствующей «среды» – окружения процесса изучения: профильных дисциплин (для модели повышения компетентности по специальности), конкретного предмета или конкретной темы (для других подтипов моделей).

Идея взята из истории России. В дворянских семьях дети говорили на французском языке, причем блестяще. Такой успех объясняется тем, что создавалась благоприятная среда для изучения французского языка – в этих семьях все говорили только на французском языке. Отсюда вывод: при изучении других тем – предметов необходимо создавать «среду» изучения выбранной темы или выбранного предмета.

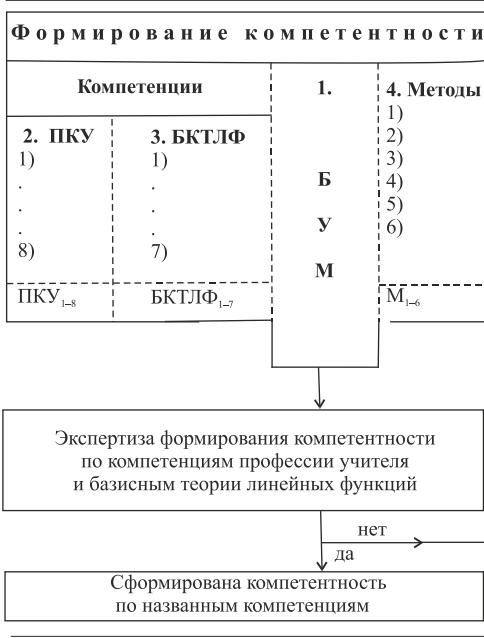


Рис. 3. Модель 1-ФКТЛФ: Формирование компетентности по компетенциям профессии учителя и базисным теории линейных функций

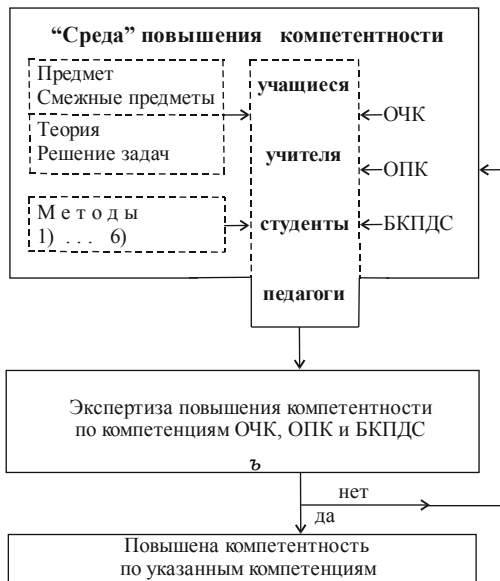


Рис. 4. Модель 2. Повышения компетентности по компетенциям ОЧК, ОПК и профильным дисциплинам специальности

Приведем три модели, реализующие указанную идею на случаи компетентности по

специальности, предмету и теме «Линейная функция и ее приложения». Модель, изображенная на рисунке 4, может быть использована в докторских диссертациях.

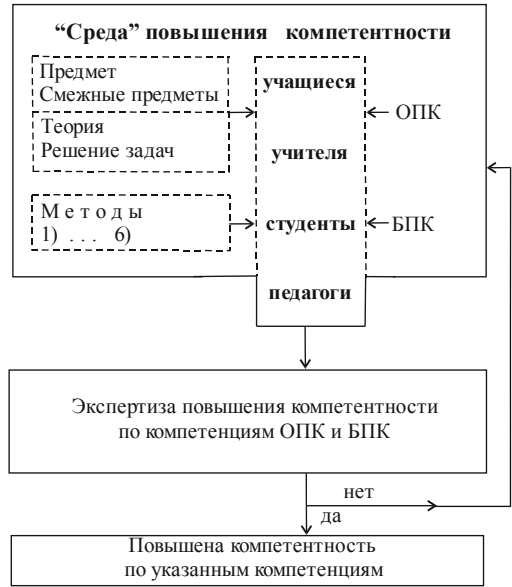


Рис. 5. Модель 2. Повышения компетентности по компетенциям общепрофессиональным и предметным



Рис. 6. Модель 2-ПКТЛФ. Повышение компетентности по компетенциям профессии учителя и базисным теории линейных функций

Для кандидатских можно воспользоваться более упрощенной моделью (рисунок 5).

Осталось привести модель повышения компетентности для случая, когда выбранной темой является «Линейная функция и ее приложения», а субъектом воздействия БУМ – будущий учитель математики (рисунок 6).

Библиографический список

1. *Жафяров А. Ж.* Компетенции школьного курса Планиметрии // Педагогические заметки. – Т. 4. – Вып. 1. – Новосибирск: Изд-во ИПИО РАО, 2011. – С. 20 – 29.

2. *Жафяров А. Ж.* Методология и технология повышения компетентности учителей, студентов и учащихся по тригонометрии: монография: в 2 ч. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – Ч. 1. – 235 с. ; Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – Ч. 2. – 217 с.

3. *Жафяров А. Ж.* Компетентностный подход к изучению школьного курса алгебры // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 8. – С. 64 – 68.

4. *Жафяров А. Ж.* Компетентностные модели развития детей, одаренных в области математики // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 192-201.

5. *Жафяров А. Ж.* Философские противоречия в интерпретациях понятий «компетенция» и «компетентность» // Философия образования. – 2012. – № 1 (40). – С. 163-69.

Гольшикина Людмила Александровна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, декан факультета повышения квалификации преподавателей Новосибирского государственного технического университета, Ludmila200273@mail.ru, Новосибирск

ПРОГРАММА I-THINK КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Аннотация. В статье анализируется инновационный опыт Малайзии в области модернизации образования: описываются принципы и методологическое содержание образовательной программы i-THINK, внедряемой сегодня в систему образования Малайзии; рассматриваются проблемы реализации программы, ее планируемые результаты; проводятся параллели с отечественной практикой преподавания.

Ключевые слова: инновация; программа i-THINK; образовательная технология; ментальные процедуры; компетентность; модернизация образования.

Golyshkina Lyudmila Alexandrovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Philology, Dean of the In-service Teacher Training Faculty at the Novosibirsk State Technical University, Ludmila200273@mail.ru, Novosibirsk

I-THINK PROGRAMME AS AN INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY

Abstract. The article analyzes the innovative experience of Malaysia in the modernization of education. It describes the principles and methodological content of the educational i-THINK Programme, now being implemented into the educational system of Malaysia, and deals with the problems of the program, its intended results. Also it parallels with domestic practice of teaching.

Keywords: innovation; i-THINK Programme; educational technology; mental processes; competence; modernization of education.

I-THINK – это пилотный проект, который предполагает обучение не только школьников, но и повышение квалификации учителей, реализуемый с 2012 г. в Малайзии. Согласно заявлениям вице-президента Education Ecosystem L. Jackson и доктора T. Thiagi, цель программы i-THINK заключается в формировании нового типа личности, воспитанного в культуре инноваций и готового к активной деятельности в инновационной экономике (понятие *инновации* является ключевым для идеологии современной Малайзии: им активно оперируют как политические лидеры страны, так и школьники). В 2013 г. проект охватит 1000 школ, 38 тыс. учителей, в 2014 г. это количество увеличится соответственно до 9700 школ и 400 тыс. учителей

Философия i-THINK строится на совокупности следующих принципов:

- трансформация знания в умения и навыки;
- овладение универсальными мыслительными процедурами;
- развитие креативности;
- диалогичность;
- обучение в сотрудничестве, стимулирование проектной деятельности.

Поиск аксиологических оснований системы образования – общемировая тенденция. Для отечественных специалистов в области эдукологии отмеченные принципы уже не являются откровением. Формирование образовательной модели современного российского образования так же не представляется возможным без создания системы ценностных доминант, придающих этому конструкту относительно устойчивый и долговременный характер. По мнению специалистов, приоритетами отечественной образователь-

ной парадигмы выступают диалогичность, фундаментальность, интегрированность, экзистенциальность, развитие компетенций. Диалогичность нацелена на изменение способа бытия участников образовательного процесса с субъект-объектного на субъект-субъектный; фундаментальность предполагает диалог теоретической и прикладной составляющих образования; интегрированность – взаимопроникновение и взаимовлияние дисциплин в учебном процессе; а экзистенциальность – развитие «правополушарных» качеств (образного мышления, интуиции, творческого воображения, эмоций, чувств); развитие компетенций решает задачу комплексного формирования личности в профессиональном и общекультурном планах [1]. Очевидно, что отмеченные ценностные доминанты коррелируют с обозначенными выше идеологическими принципами i-THINK.

Стоит остановиться и на инструментальных принципах i-THINK, к которым относят:

- визуализацию учебного процесса;
- внедрение т. н. технологии безбумажного обучения (paperless education);
- полную компьютеризацию учебного процесса.

Особого внимания заслуживает методологическое содержание i-THINK. Программа пропагандирует известную нам смену образовательной парадигмы: знаниевый подход должен быть вытеснен компетентностным, практико-ориентированным. Малазийскими специалистами в сфере образования существующая проблема формулируется следующим образом: «*The current examination-based system places emphasis on students remembering and recalling facts*» («В существующей системе подготовки и аттестации учащихся особое значение придается запоминанию и повторению фактов») [4]. Решение данной проблемы вербализовано так: «*This calls for our students to not only embrace critical and creative thinking skills, but to also learn to work collaboratively*» («Требования, предъявляемые к нашим учащимся, состоят не только в овладении критическими и креативными навыками, но и в умении работать в команде») [там же].

Какие ментальные процедуры должен освоить в общеобразовательной школе уча-

щийся в рамках программы i-THINK, какие навыки и умения должен приобрести, чтобы затем успешно вписаться в инновационную экономику? Ключом к успеху, по мнению специалистов, станет освоение восьмизападного компетентностного алгоритма, формирующего инновационный тип мышления. При этом каждый этап получает визуализацию в виде определенных наглядно-сопроводительных мыслительных карт (Thinking Maps), призванных облегчить формирование того или иного навыка.

1. *Defining in context.* Школьник должен научиться находить требуемый объект/субъект в соответствующем контексте и определять его место в системе. Освоение такой процедуры сопровождается созданием т. н. круговой карты (circle map), позволяющей проследить предметно-понятийные связи между предметами и явлениями. В качестве наглядного примера демонстрируется возможность описания искомого объекта, являющегося, например, частью Солнечной системы, путем его включения в круг смежных объектов.

2. *Describing qualities.* Учащийся должен уметь описывать качественные параметры объекта/субъекта: его характеристики, свойства, атрибуты. Такой навык закрепляется созданием т. н. пузырьковой карты (bubble map), в которой каждая ячейка-пузырь эксплицирует то или иное свойство объекта.

3. *Comparing and contrasting.* Важным этапом программы i-THINK становится овладением такими важнейшими аналитическими навыками, как сравнение и противопоставление. Инструментом визуализации выступает т. н. двойная пузырьковая карта (double bubble map), в центре которой располагаются два сравниваемых объекта, а окружающие их ячейки-пузыри содержат соответствующие параметры и свойства, которые либо связаны с обоими исследуемыми объектами, либо относятся только к одному.

4. *Classifying.* Процедура классифицирования/типологизации, безусловно, предполагает поиск оснований для создания классификации/типологии, что актуализирует дедуктивный принцип мышления – от общего к частному. Визуализация здесь осуществляется путем создания карты-дерева (tree map), крона которого и есть те основания, на которых зиждется аналитический конструкт.

5. *Part-whole relationships*. Современный школьник должен уметь реконструировать соотношение части и целого в процессе исследования того или иного категориального объекта. Визуализировать данную процедуру рекомендуют с помощью специфической карты-скрепы (*brace map*), структура которой состоит из 2-3 параллельных списков, которые объединены между собой фигурными скобками, указывающими на отношения частей и целого. Например, если есть необходимость в географическом рассмотрении мира, то предлагается составить один список – перечень материков, а второй параллельный список, включающий страны только одного материка. Связь между целым (материком) и частями (странами материка) показывается посредством фигурной скобы.

6. *Sequencing*. Умение выстроить последовательность действий, этапов, фаз с указанием составляющих их атрибутов формирует у школьника способности к воспроизведению тех или иных процессов. Рекомендуются инструмент визуализации – процессуальная карта (*flow map*), имеющая двухуровневую структуру, где основной уровень – последовательно сменяющие друг друга этапы процесса, а ответвления от основных этапов содержат указания на необходимые атрибуты реализации того или иного процессуального отрезка.

7. *Cause and effect*. Умение вычленять причину и следствие позволяет учащемуся уже на более высоком уровне рассматривать процессуальность. Визуальная демонстрация причинно-следственных связей может быть представлена мультипроцессуальной картой (*multi-flow map*), где в центре располагается заданный процесс, слева указываются причины, лежащие в его основании, справа – следствия.

8. *Seeing analogies*. Последний аналитико-прикладной навык, приобретаемый школьниками в рамках программы i-THINK, связан с актуализацией способности проводить аналогию. Инструментом визуализации выступает т. н. мост-карта (*bridge map*), имеющая форму ломаной линии, в которой образованный угол есть точка перехода от одного объекта / субъекта аналогического анализа к другому [Там же].

Очевидно, что рассмотренные ментальные процедуры и соответствующие анали-

тические навыки, формируемые i-THINK, коррелируют с такими базовыми способами осмысления действительности, как индукция, дедукция и аналогия. Инновационная установка i-THINK на приобретение в рамках как раз школьного, а не сугубо университетского образования аналитических навыков, столь необходимых не только для освоения мира, но и для его моделирования, воплощает идею непрерывного образования, переводит ее из формата абстракции в реальность. Согласно i-THINK, именно этап школьного образования связан с преодолением разрыва между теорией и практикой, между знанием и компетенциями, что, бесспорно, демонстрирует ее инновационный характер.

Распространение программы i-THINK оказалось процессом отнюдь не безболезненным. Так, специалисты AIM (Инновационное Агентство Малайзии) отметили, что первым камнем преткновения на пути внедрения новой программы стало обучение не учеников, а учителей, не готовых пока к радикальному изменению учебного процесса. В этой ситуации можно наблюдать эффект дисадаптации, когда людям не хватает не столько знаний, сколько интеллектуальной гибкости и энергии, чтобы вписаться в стремительно меняющуюся действительность.

Другой проблемой внедрения i-THINK, которая должна, в конце концов, получить свое разрешение, является отсутствие системы итогового контроля знаний.

Недоумение вызвало декларируемое специалистами AIM ограничение сферы распространения i-THINK рамками только средней школы: i-THINK – прерогатива школьного образования; в университете студент будет приобретать уже другие навыки. Очевидно, что такая установка обнажает проблему компетентностной трансформации и преемственности между уровнями образовательной системы.

В связи с акцентируемой проблемой преемственности отметим, что российская практика вузовского преподавания не мыслится сегодня без активных методов обучения, преследующих цели, схожие с целями i-THINK, и использующих близкие по методической природе инструменты. Сегодня в арсенале преподавателя высшей школы существуют технологии, которые по своим

принципам и ряду методических параметров перекликаются с i-THINK: проблемные методы обучения, развитие критического мышления через чтение и письмо, метод Case-Studies, обучение в сотрудничестве, метод проектов и пр. Данные методический арсенал призван сформировать компетентность обучающегося как способность мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт. Таким образом, в условиях модернизации образования компетентность становится сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике [1, с. 57].

Активно транслируемая установка о том, что «инновационная экономика не сможет стартовать, если нет людей, способных «увязать» знания и материальную действительность» [2, с. 35], является, по сути, краеугольным камнем идеологии i-THINK. На первый взгляд, данная программа как компонент инновационной образовательной стратегии Малайзии имеет утопический характер. Стремление сформировать т. н. людей-бленд, смешивающих практику и знания, охватывает не избранный круг, склонных стать экспертами, а все сообщество школьников. Но с другой стороны, такой всеобъемлющий охват и есть определенная инновационная стратегия, которая позволяет

осуществить отбор лучших и гарантировать, что достаточно высокий процент выпускников школы в дальнейшем станет личностями, обладающими мультидисциплинарным кругозором, специалистами, готовыми к внедрению в самые разные социокультурные контексты.

Осмысление одного из этапов модернизации системы образования Малайзии позволяет не только провести параллели с отечественной практикой, но и взять на вооружение ряд идеологических, методологических и методических принципов, технологий, приемов программы i-THINK, способных обеспечить действительно инновационное движение.

Библиографический список

1. Горылев А. И. На пути в Единое европейское пространство высшего образования. – Нижний Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2011. – 163 с.
2. Супрун В. И. Динамика инноваций. – Новосибирск: ФСПИ «Тренды», 2011. – 448 с.
3. Юнина Е. А. Аксиология высшего образования // Философия образования. – Новосибирск, 2005. – № 3 (14). – С. 151 – 157.
4. I-THINK: Nurturing Adaptable Thinkers: сайт Agensi Inovasi Malaysia (AIM). – 2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.innovation.my/ithink.php> (дата обращения: 04. 09. 2012).

Дяденко Михаил Юрьевич

Старший преподаватель кафедры юридических и социально-политических наук Института истории гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», kafedrausp@mail.ru, Новосибирск

МЕТОД СОТРУДНИЧЕСТВА КАК ОТРАСЛЕВОЙ МЕТОД РЕГУЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ¹

Аннотация: В статье рассматриваются особенности правового регулирования образовательных отношений и определяется метод образовательного права как метод диспозитивного сотрудничества.

Ключевые слова: метод образовательного права, отрасль права, публичные услуги, частно-правовые отношения, метод диспозитивного сотрудничества.

DYADENKO Mihail Yurevich

Senior teacher of the Department of Law and socio-political sciences of the Institute of history of socio-humanitarian education at the Novosibirsk state pedagogical university, kafedrausp@mail.ru, Novosibirsk

METHOD OF COOPERATION AS A BRANCH METHOD OF REGULATION OF EDUCATIONAL RELATIONS

Abstract. The article deals with some peculiarities of juridical regulation of educational relations. The method of educational law as a method of provisional cooperation

Keywords: method of educational law, public service, method of dispositional cooperation

По отношению к понятию «образовательное право» в отечественной традиции существует несколько точек зрения. Согласно одной, концепция «образовательного права» – это некоторый «информационный шум», что затрудняет собственно предмет для обсуждения. Для другой «образовательное право» – это комплексная отрасль, когда общественные отношения в процессе реализации конституционного права на образование регулируются нормами, методами, институтами, принципами, источниками сложившихся отраслей российского права [9; 10; 11; 12]. Третья утверждает, что «образовательное право» – это формирующаяся самостоятельная отрасль права, соответствующая всем требованиям, которые теория права предъявляет к «отрасли права» [4; 6; 7]. О сформированности образовательного права в самостоятельную отрасль говорить преждевременно, поскольку не определен метод правового регулирования образовательных отношений.

Метод права – это одна из важнейших правовых категорий, которые систематизируют и объединяют нормы права в отрасль. Под *методом правового регулирования* в теории права понимается «способ правового воздействия юридических норм на поведение людей, совокупность приемов и способов регламентирования общественных отношений» [1, с. 370]. Также, под методом правового регулирования понимаются определенные «приемы юридического воздействия (а также их сочетания), характеризующие использование в определенной области общественных отношений того или иного комплекса юридических средств» [3, с. 331]. Между правовым методом и природой общественных отношений существует тесная взаимосвязь. Поэтому, метод образовательного права имеет субстанциональный характер и неотделим от тех отношений, которые он регулирует.

Сложность определения метода образовательного права обусловлено еще и тем, что в

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

этой сфере переплетаются частно-правовые и публично-правовые отношения, имеющие свои приемы и комплексы юридического воздействия. Вопрос о соотношении частно-правовых и публично-правовых методов и способов правового регулирования продолжает оставаться дискуссионным [2, с. 57]. Например, в работах Н. В. Путило, правовая природа публичной услуги рассматривается не как инструмент административного права, а как гражданско-правовая категория [5, с. 28]. В сфере образования это соотношение рассматривается в работах В. М. Сырых.

Публичные услуги – это юридически значимые действия публичных органов власти и их должностных лиц, совершаемые в интересах человека, общества и государства и направленные на создание условий для реализации. Публичные услуги в сфере образования сочетают в себе элементы как публично-правового, так и частно-правового воздействия. Публичные услуги оказываются не только при соответствующем волеизъявлении конкретного лица, но и по своей правовой природе предполагают оказание услуг при наличии потенциально возможного волеизъявления. Так, отсутствие волеизъявления инвалидов (их представителей) на предоставление условий по реализации их права на получение образования не снимает обязанности государства создавать и содержать коррекционные образовательные учреждения, подготавливать квалифицированные педагогические кадры. Отсутствие волеизъявления со стороны инвалидов не освобождает государство от обязанности возводить для них пандусы в государственных (муниципальных) образовательных учреждениях, создавая условия для реализации права на образование.

Как и в гражданском обороте, публичные услуги в сфере образования имеют стандартизированный объект и неэксклюзивны, а с другой стороны, стоимость публичной образовательной услуги формируется, не исходя из соотношения спроса и предложения, а стоимость услуги определяется необходимостью покрытия издержек на управленческие функции образовательного учреждения.

Публичная услуга в сфере образования как категория цивилистики обладает следующими свойствами:

– добровольности, поскольку реализует-

ся по волеизъявлению конкретного лица;

– неотделимостью от своего источника (исполнителя), которым является не столько образовательное учреждение, сколько педагогический работник;

– не подлежит передаче или отчуждению.

Даже при регулировании публично-правовых отношений в сфере образования преобладают не централизованные, а координационные способы правового регулирования.

Диспозитивный метод предполагает такой способ регулирования отношений, когда участники являются равноправными сторонами. Равноправность субъектов образовательных отношений определяется целевой конструкцией системы образовательных отношений (в том числе и в сфере публично-правовых) – действия всех субъектов образовательных отношений направлены на реализацию конституционного права на образование. Выбор способов и типов правового воздействия юридических норм на поведение субъектов образовательных отношений, а также критерии оценивания этого поведения, определяются степенью сотрудничества в процессе реализации права на образование.

Если использовать теоретический подход, предложенный А. С. Пиголкиным [8, с. 357], то своеобразие метода правового регулирования образовательных отношений определяется следующими обстоятельствами.

1. Способ создания прав и обязанностей участниками образовательных отношений и характер взаимоотношений субъектов образовательного права.

Субординационные отношения власти и подчинения (между: руководителем образовательного учреждения и преподавателем; преподавателем и обучающимся; учредителем и образовательным учреждением; государственным (муниципальным) органом исполнительной власти и руководителем образовательного учреждения) имеют единую правовую природу происхождения: реализация личного права на образование. В основе возникновения образовательных правоотношений – волеизъявление человека о своем праве на образование путем выражения свободной воли. Формализация обязанностей субъектов образовательных правоотношений не является основным способом правового регулирования. Наоборот, обязанности

в сфере образования определяются, как правило, через формализацию корреспондирующих прав субъектов образовательных правоотношений. На диспозитивный характер правового регулирования образовательных отношений указывает и преобладание запретов, как способа правового регулирующего воздействия в сфере образования.

2. *Основа возникновения юридически значимых фактов образовательных правоотношений.*

В сфере образования юридически значимые факты возникают на основе договорных отношений обучающегося с образовательным учреждением или с индивидуальным предпринимателем (репетитором). Субъекты образовательных правоотношений выступают как неравноправные агенты в процессе управления системой образования, однако в самом процессе педагогического взаимодействия, а также в процессе организации функционирования образовательной системы, контрагенты образовательных правоотношений равноправны.

3. *Меры государственного воздействия, в отношении к нарушителю норм образовательных отношений, применяются исходя из логики и характера нарушения реализации чье-то субъективного права на образование.*

В образовательном праве, по своей природе отношений, преобладает не негативная, а положительная юридическая ответственность, в основе которой должно соблюдение субъектами образовательных отношений требований, направленных на полную реализацию субъективного права на образование.

Метод диспозитивного сотрудничества в сфере образования представляет возможность выбирать форму своих взаимоотношений (выбор образовательного учреждения, выбор методик обучения, формы аттестации, формы обучения). Такой выбор и обеспечение этого выбора основано на свободе выстраивания правоотношений при участии всех субъектов правоотношений в совместной деятельности по реализации права на образование.

Метод сотрудничества в сфере образования включает три основных способа регулирования:

1. дозволение совершать определенные действия по реализации конституционного права на образование;

2. предоставление определенных прав субъектам образовательных отношений в том объеме, необходимом для реализации права на образование;

3. предоставление лицам, участвующим в педагогическом взаимодействии право выбирать свой вариант поведения.

В содержательном отношении конституционное личное право на образование означает право быть человеком (особенно это проявляется в дошкольном и дополнительном образовании, при реализации общеобразовательных программ).

Регулирование образовательных отношений, создание правовых и организационных условий для организации педагогического процесса, методического обеспечения деятельности образовательных учреждений, взаимодействия родителей, общественных организаций и педагогических работников – все это требует согласованного, координационного взаимодействия. Объем, интенсивность горизонтальных отношений в сфере образования преобладает над публично-правовыми отношениями и, соответственно, диспозитивный метод координации преобладает над централизованными способами субординации и обязывания.

В основе системы образовательных отношений находится целевая конструкция по реализации права на образование. Субъекты образовательных отношений сотрудничают в процессе создания условий для реализации права на образование.

Таким образом, можем предположить, что метод сотрудничества, как вариант диспозитивного метода, можно считать отраслевым методом регулирования образовательных отношений.

Библиографический список

1. *Алексеев С. С.* Право: опыт комплексного исследования. – М.: Статут, 1999. – 710 с.
2. *Баранов П. М.* К проблеме институционализации публичных услуг в российской правовой системе // Публичные услуги: правовое регулирование (российский и зарубежный опыт). – М.: Волтерс Клувер, 2007. – С. 55-62.
3. *Большой юридический словарь* / Под ред. А. Я. Сухарева, В. Е. Крутских. – М.: ИНФРА, 2004. – 703 с.

4. Куров С. В. Образовательные услуги: гражданско-правовой аспект: Учебное пособие. – М: РАГС, 1999. – 121 с.
5. Путило Н. В. Публичные услуги: между доктринальным определением и практикой нормативного регулирования // Журнал российского права. – 2007. – № 6. – С. 24-32
6. Сырых В. М. Введение в теорию образовательного права. – М: Изд-во НОРМА, 2002. – 340 с.
7. Сырых В. М. Образовательное право как отрасль российского права. – М., 2000. – 347 с.
8. Теория государства и права: учебник – М.: Юрайт, 2005. – 613 с.
9. Федорова М. Ю. Образовательное право: учебное пособие для ВУЗов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 319 с.
10. Шкатулла В. И. Образовательное законодательство: Теоретические и практические проблемы. – М: Исследования центра проблем качества подготовки специалистов, 1997. – 164 с.
11. Шкатулла В. И. Образовательное право: учебник для ВУЗов. М.: Норма, 2001. – 688 с.
12. Ягофаров Д. А. Нормативно-правовое обеспечение образования. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2008. – 399 с.

Баканова Наталья Викторовна

Старший преподаватель кафедры юридических и социально-политических наук Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ, ndb050903@yandex.ru, Новосибирск

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ВОЗМЕЗДНОГО ОКАЗАНИЯ УСЛУГ ВЫСШИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ¹

Аннотация. В статье рассмотрены понятие «образовательная услуга», а так же возможность определения образовательного процесса через призму услуг, определены проблемы правового регулирования предоставления образовательных услуг, в том числе на возмездной основе.

Ключевые слова: Образовательная услуга, государственные стандарты, возмездное оказание услуг.

Баканова Наталья Викторовна

Senior Teacher of Law, Social and Political Sciences Department, Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, ndb050903@yandex.ru, Novosibirsk

PROBLEMS OF LEGAL REGULATION OF PAID SERVICES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The concept of «educational services», as well as the possibility of determining the educational process in the context of the services are described; the problems of legal regulation of the provision of educational services, including paid are identified.

Key words: educational services, state standards, providing paid services.

Основной вид деятельности вуза – образовательная деятельность. По своей сути она неоднородна и выступает в виде деятельности по обеспечению образовательного процесса (составление учебных программ, расписаний, издание учебно-методических комплексов и т.д.), а так же его осуществлению. Именно второй вид деятельности представляется в виде образовательных услуг. Данные услуги оказываются либо за счет средств государственного и муниципального бюджета, либо за счет потребителей этих услуг. Право вуза на оказание возмездных образовательных услуг за счет средств потребителей или третьих лиц в рамках государственного образовательного стандарта легализовано Законом Российской Федерации от 10.07.1992 г. № 3266-1 «Об образовании» (далее Закон об образовании) и Фе-

деральным законно Российской Федерации от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»[5;12].

Правовой формой оказания образовательных услуг выступает договор. Таким образом, действующее законодательство, в первую очередь, Закон об образовании, предусматривает договорную основу оказания платного образования, определяя существенные условия такого договора. В то же время за пределами законодательных норм оказались особенности поведения субъектов платной образовательной деятельности, в том числе регулирование ответственности за неисполнение или ненадлежащее исполнение договорных обязательств, обеспечение правовой защиты обучающегося, качества самой услуги.

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

В связи с закреплением в п. 39 ГК РФ норм, регулирующих возмездное оказание услуг, подразумеваю-щих, в том числе и услуги по обучению, возник вопрос, имеющий не только теоретическое, но и ярко выраженное практическое значение – допустимо ли урегулирование предоставления платного образования, как оказания образовательных услуг, гражданско-правовыми средствами. В последнем случае на отношения между образовательной организацией и обучающимися распространяется дополнительное действие норм ГК РФ и Федерального закона от 7 февраля 1992 г. № 2300-1 «О защите прав потребителей» и тем самым обуславливаются дополнительные правовые средства – гражданско-правовые – охраны прав обучающихся (их законных представителей) [11].

Так, Е.А. Суханов в своих работах считает абсурдным шагом применение Закона о защите прав потребителей, однако большинство склоняется к необходимости применения закона, но только тогда и в том объеме, если нет соответствующих норм ГК[9].

Законодатель не дает четкого определения образовательных услуг, не раскрывает их правового содержания и специально не выделяет их правового регулирования. Лишь в отдельных случаях делается попытка такой квалификации, в частности, норма п. 1 ст. 45 Закона об образовании устанавливает, что под платными дополнительными образовательными услугами понимается обучение по дополнительным образовательным программам, преподавание специальных курсов и циклов дисциплин, репетиторство, занятия с обучающимися углубленным изучением предметов и другие услуги, т.е. в целом это – образовательная деятельность, не предусмотренная соответствующими образовательными программами и государственными образовательными стандартами. Одновременно в п. 1 ст. 46 Закона об образовании указывается, что негосударственное образовательное учреждение вправе брать плату за образовательные услуги, в том числе за обучение в пределах государственных образовательных стандартов. Государственному же или муниципальному образовательному учреждению разрешено осуществлять платную образовательную деятельность в пределах государственных образовательных стандартов только при следующих условиях: это

должны быть образовательные учреждения среднего и высшего профессионального образования; прием осуществляется только по ограниченному кругу определенных направлений (специальностей); доля такого приема составляет не более 50% приема обучающихся по каждому из указанных направлений (специальностей прием осуществляется сверх финансируемых учредителем заданий; прием проводится на договорной основе (п. 10 ст. 41 Закона об образовании)[5].

Можно констатировать, что платная образовательная деятельность образовательных учреждений (организации) урегулирована правом лишь частично.

Законодательство в области образования отождествляет понятия платных образовательных услуг, платного обучения, в том числе в пределах государственных образовательных стандартов, и платной образовательной деятельности.

Следует также подчеркнуть, что среди специалистов сферы образования и юристов не сложилось единого мнения относительно правомерности распространения понятия образовательных услуг на все виды, уровни образования, в том числе на основные образовательные программы.

Это можно объяснить тем, что образовательные услуги относятся к группе личных услуг, в юридической литературе наделяются следующими чертами: несохраняемостью; изменчивостью качества; отсутствием гарантий (можно вернуть товар, но не знания); неосвязаемостью услуги; целостностью; длительностью потребления и последующего использования; взаимосвязанностью с потребителем; невозможностью полной стандартизации; невозможностью ожидаемого личного эффекта от образовательной услуги потребителем в силу сложности прогнозирования состояния рынка труда на момент завершения обучения; невозможностью гарантировать достижение высокого результата образовательной услуги, поскольку он зависит не только от исполнителя, но и самого обучающегося, от его способностей, внимательности, старания и трудолюбия.

Однако такие дискуссии затрагивают два важных аспекта: Во-первых, это – раскрытие содержания самого понятия «образовательная услуга», установление его правового

го генезиса и обоснование необходимости нормативного правового закрепления.

Во-вторых, признание (или наоборот, отрицание) гражданско-правового характера регулирования платного образования (на договорной основе), тем самым определение гражданско-правового характера договора о платном образовании. В литературе предприняты попытки определить договор возмездного оказания образовательных услуг. Так, Ю.Свит полагает, что договор возмездного оказания образовательных услуг – это соглашение, в соответствии с которым «исполнитель обязуется обучить самого заказчика либо иное указанное в договоре лицо по основным либо дополнительным программам с выдачей по окончании обучения документа, подтверждающего получение образования, а заказчик обязуется оплатить эти услуги». Однако у определения есть недостатки: во-первых, не раскрывается природа договора, а только обязательства, а во-вторых, можно сделать вывод, что выдача документа об образовании, является единственным атрибутом данного договора, с этим нельзя согласиться.

Некоторые авторы конкретизируют договор через определение субъектов. Л. Г. Матяш: «Договор возмездного оказания образовательных услуг – это допускаемое законом письменное соглашение образовательного учреждения высшего профессионального образования, студента или слушателя и физического и (или) юридического об установлении правоотношения, в которое они вступают с целью получения высшего профессионального образования» [5; 74].

Ю.М. Федорова «Договор возмездного оказания образовательных услуг – это соглашение, направленное на установление соответствующего правоотношения, заключаемого между исполнителем и заказчиком в письменной форме» [13, с.48]. Однако этот автор не содержит конкретики, а определение носит общий характер.

Остается дискуссионным вопрос о правовой природе договора оказания образовательных услуг. Одни авторы утверждают, что он носит административный характер, другие считают, что он относится к образовательному праву, третьи, что носит гражданско-правовой характер.

Следует отметить, что законодательство в сфере образования является комплексным, что соответствует комплексному характеру предмета правового регулирования. Для ответа на данный вопрос важно определить правовую природу отношений, складывающихся между образовательным учреждением и обучающимся, по оказанию образовательных услуг.

В. М. Сырых рассматривает образовательное право как самостоятельную отрасль права, имеющую свой специфический предмет правового регулирования – образовательные отношения. При этом он выделяет четыре особенности данных отношений. В качестве первой особенности указывается на то, что содержание объекта образовательных отношений, как правило, не может определяться участниками данного отношения. Под объектом образовательного отношения В.М. Сырых понимает знания, навыки и умения, уровень которых соответствует государственному стандарту [10, с.12]. Однако государственный стандарт определяет лишь обязательный минимум содержания основных образовательных программ (ст. 7 Закона об образовании). Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой (образовательными программами), разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно (п. 5 ст. 14 Закона об образовании). На основании изложенного можно сделать вывод, что объект образовательного отношения определяется, как правило, образовательным учреждением. Но в ряде случаев и обучающийся может влиять на содержание объекта, например, при выборе факультативных предметов для изучения. Поэтому в рамках конкретного правоотношения стороны самостоятельно определяют содержание объекта с учетом требований государственного стандарта.

Второй особенностью образовательных отношений является наличие у субъектов образовательного отношения необычайно ранней по сравнению с другими отраслями права дееспособности. По мнению В.М. Сырых, дети становятся субъектами образовательных отношений с момента занятий в дошкольных или начальных образовательных учреждениях [Там же, С. 15]. Представляет-

ся, что с этого момента дети реализуют не дееспособность, а правоспособность, так как в отношении с образовательным учреждением от имени малолетних вступают их родители или законные представители. Согласно ст. 52 Закона об образовании родители (законные представители) несовершеннолетних детей до получения последними основного общего образования имеют право выбирать формы обучения, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы ребенка. Таким образом, на ребенка, как на субъекта образовательного отношения распространяются общие правила о дееспособности, закрепленные в ст. 21, 26, 28 ГК РФ.

Третья особенность образовательных отношений характеризуется тем, что управомоченная сторона, в частности обучающийся, реализует свое право двояким способом: как с помощью действий другой обязанной стороны, так и благодаря собственным активным действиям, направленным на овладение образовательной программой соответствующего уровня. Представляется, что и в этом случае специфика отсутствует, так как элементами любого субъективного права выступают правомочия на собственные действия и правомочия требования. Данные правомочия входят, соответственно, и в состав субъективного права, обладателем которого является обучающийся.

Четвертой особенностью является специфика правового статуса исполнителя образовательной услуги. Педагогические работники, с одной стороны, имеют обязанность предоставления образовательной услуги, с другой стороны, они, а также органы управления образовательным учреждением, как правило, наделяются уставом этого учреждения правом привлечения обучающегося к дисциплинарной ответственности. Но данная особенность характерна и для корпоративных отношений. Возможность наложения санкций дисциплинарного характера не может свидетельствовать о наличии между сторонами отношений власти и подчинения.

Вопрос об имущественном характере отношений между образовательным учреждением и обучающимся является стержневым для всей дискуссии о правовой природе данных отношений. Многие авторы квалифицируют как гражданско-правовые только

отношения по оказанию платных образовательных услуг, так как их имущественный характер очевиден. М.Н. Маленина указывает на то, что «ни ст. 307 ГК РФ, ни другие нормы не ограничивают содержание гражданско-правового обязательства признаком имущественного характера».[4;60] Тем самым она допускает возможность гражданско-правового регулирования отношений по оказанию бесплатных образовательных услуг как отношений неимущественного характера.

Представляется, что имущественный характер отношений, складывающихся между образовательным учреждением и обучающимся по поводу оказания образовательных услуг, не зависит от платности или бесплатности (возмездности или безвозмездности) предоставления таких услуг. Под имущественными отношениями обычно понимаются экономические по своей социальной природе отношения. Отношения по оказанию образовательных услуг являются экономическими, так как в системе национальных счетов они включаются в сферу экономического производства. При этом платные образовательные услуги относятся к рыночному производству, а бесплатные – к нерыночному производству. Причем к услугам нерыночного производства причисляются и услуги государства по управлению и обороне. Однако отношения по их оказанию основаны на власти и подчинении, а поэтому относятся к сфере публичного права.

Особо следует подчеркнуть, что отношения, складывающиеся между образовательным учреждением и обучающимся, не исчерпываются только имущественной составляющей. Они многогранны и многоаспектны. Так, представляется допустимым характеризовать отношения между педагогом и учащимся и как педагогические, если речь идет о применении в рамках этих отношений приемов и методов обучения и воспитания.

Таким образом, имущественные отношения, складывающиеся между образовательным учреждением и обучающимся по поводу оказания образовательных услуг, носят гражданско-правовой характер, так как они основаны на равенстве, автономии воли, имущественной самостоятельности участников и возникают из соглашения сторон.

Библиографический список

1. Антонова К. Н. Высшее образование в России. XX век. Проблемы и перспективы // Хозяйство и право. –2006. –№1. – С. 119-128.
2. Буслов Е. В. Образовательное законодательство в сфере реальных запросов отечественной системы образования// Право и образование. –2008. –№12. –С. 4-13.
3. Гражданский кодекс РФ от 30.11.1994 №51-ФЗ Ч.1. с изменениями и дополнениями [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru/popular/gkrf1/> (дата посещения 21.12.2012)
4. Гражданский кодекс РФ от 26.01.1996 №26.01.1996 №14-ФЗ Ч.2 с изменениями и дополнениями [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru/popular/gkrf2/> (дата посещения 21.12.2012)
5. Закон Российской Федерации от 10.07.1992 г. № 3266-1 «Об образовании» с изменениями и дополнениями [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru/popular/edu/> (дата обращения 20.12.2012).
6. Кванина В. В. Об отраслевой принадлежности договора на оказание возмездных образовательных услуг// Право и образование. –2005. – №3.– С.23-18.
7. Маленина М. Н. Договор о подготовке специалиста// Государство и право. –2004. – №8. – С.57-66.
8. Матяш Л. Г. Права и обязанности исполнителя (вуза) по договору оказания возмездных образовательных услуг// Российское правоведение: трибуна молодого ученого. – Томск: ТМЛ-Пресс, 2007. – Суханов Е. А. Осторожно: гражданско-правовые конструкции!// Е.А. Суханов//Вест. Высшего Арбитражного суда РФ. –2002. –№9. – С. 67-74.
10. Сырых В. М. Образовательное право как отрасль гражданского права Изд-во Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.- С. 135 [Электронный ресурс] URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=1232457> (дата посещения 22.12.2012).
11. Федерального закона от 7 февраля 1992 г. № 2300-1 «О защите прав потребителей» с изменениями и дополнениями [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru/popular/consumerism/> (дата посещения 20.12.2012)
12. Федеральным законом Российской Федерации от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». С изменениями и дополнениями [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru/popular/education/> (дата посещения 24.12.2012)
13. Федорова Ю. М. Возмездное оказание образовательных услуг в сфере высшего профессионального образования (гражданско-правовой аспект). – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. – 156 с.

Смагин Роман Юрьевич

Старший преподаватель кафедры ЮСПН Института истории гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», historic22if@mail.ru, Новосибирск

ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА: ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ¹

Аннотация. Статья представляет собой попытку социологического анализа современного института образования как одного из ключевых факторов, формирующих структуру российского общества. Насколько эффективным и реальным каналом социальной мобильности выглядит институт образования сегодня? Осознание своего неравенства или различий движет индивидами? Предлагается ряд перспективных направлений социологических исследований с целью выявления и понимания процесса трансформации индивидами ресурсов системы образования в личностный социальный капитал.

Ключевые слова: институт образования, социальная мобильность, социальное неравенство или различие, социальные ресурсы и капиталы



Smagin Roman Yurevich

Senior Teacher of USPN Department, Institute of the History of the Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, historic22if@mail.ru, Novosibirsk

EDUCATION INSTITUTE AS MECHANISM OF FORMATION OF THE SOCIAL CAPITAL: PROSPECTS OF RESEARCHES

Abstract. Article represents attempt of the sociological analysis of modern institute of education as one of the key factors forming structure of the Russian society. How effective and real channel of social mobility the education institute looks today? Understanding of the inequality or distinctions moves individuals? A number of the perspective directions of sociological researches for the purpose of identification and understanding of process of transformation by individuals of resources of an education system in the personal social capital is offered.

Keywords: education institute, social mobility, social inequality or distinction, social resources and capitals

В данной работе не предполагается создание научной истины об истории изучения, актуальности, содержании современной социологии образования. Не имеет смысла копировать постулаты о функциях и содержании образования в современном мире, приводить, важные в научном и социокультурном значениях данные о макропроцессах, происходящих в образовании как социальном институте [Подроб. см.: 1; 6; 10]. Единственная цель предлагаемых размышлений – попытаться понять многомерные социальные процессы, происходящие в этом

традиционном социальном институте, уловить мотивы поведения находящихся в нем участников. Как социальные акторы, находящиеся внутри системы образования и вне ее, конструируют саму систему и социальную структуру; влияют своим поведением на возможность движения в этой структуре; действительно ли индивиды конструируют структуру?

Нельзя не согласиться с тем, что социальная структура общества через механизмы неравного доступа к финансовым, политическим, социокультурным ресурсам

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

предопределяет выбор студентом учебного заведения, содержания процесса образования, а также объем и качество получаемых ресурсов от системы образования. Через свое поведение, через свой выбор типов и форм образования, его продолжительности, наполненности, функциональности индивид лишь воспроизводит тот сценарий, который ему навязан структурой. В этом смысле «система образования выступает как особый институт-субъект общества, обеспечивающий конструирование и воспроизводство его социальной структуры» [5, с. 109]. В современной системе образования мы увидим всё многообразие воспроизводства социального: от тривиального «сохранения социальной структуры общества, ее специфики и своеобразия, воспроизводства системы каналов перемещения» [7, с. 3] до конкретных форм взаимодействия акторов не только в рамках социального института, но и в ежедневной практике гендерной, этнической, межпоколенческой, профессиональной коммуникаций. Несомненно сегодня и то, что роль образования заключается не только в обеспечении индивидов возможностями повышать свой социальный статус, занимая более высокую позицию в иерархической структуре общества, но и в воспроизводстве всего многообразия социальных явлений и процессов социума: от культурных образцов до конкретных практик потребления.

Не менее важной целью погружения в это исследовательское поле является желание поиска фактов, с помощью которых можно почти окончательно достроить представление о современной системе образования (ее формах, проблемах, попытках реформирования), но и создание в недалеком будущем новых теоретических и практико-ориентированных социальных гипотез, концепций, моделей, которые смогут предоставить возможность понимания социокультурных процессов в современном институте образования. Такие модели, пройдя верификацию и фальсификацию, должны стать доступными не только для самих социологов и управленцев, но и через размножение этих знаний (пролиферацию) быть популяризированы в обществе.

Идея предоставления всем равного доступа к образованию для обеспечения значительному числу индивидов стабильную

возможность изменить свой социальный статус утопична. Образование, пронизывая систему факторов обеспечения социальной мобильности, также предопределяет ее функционирование посредством существования образовательных порогов и цензов. Например, подходя к границе получения высшего образования, индивид выходит из стен школы и уже должен преодолеть ряд барьеров: социокультурный, территориальный, экономический. Эти барьеры созданы не самим индивидом, качеством и количеством его обучения. Препятствия были заложены уже в родителях этого индивида: их образованием, сферой занятости, должностью, урбанизацией, возможностью покупки компьютера и наличием подключения к интернету. Вследствие отсутствия интереса родителей и подростков к возможности воспользоваться ресурсами системы образования для занятия более высокой социальной ступени, происходит в значительной мере не выравнивание шансов, а именно легитимация наследования социального статуса и воспроизводство неравенства [8].

Простым изменением отношения к смыслу необходимости и важности получения образования не снять моментально реально существующие социальные барьеры, препятствующие осуществлению намерений тех индивидов, которые «ориентированы и проявляют активность в получении качественного образования» [Там же. С. 351]. Но эти барьеры потому и реально существуют, что ежедневно воспроизводятся в личных биографиях индивидов. После ломки осознания своего отличия от другого человека, а не неравного положения по отношению к нему, станет возможным создавать новые социальные практики использования ресурсов и возможностей, аккумулированных в институте образования тысячелетней практикой жизни человечества, с помощью которых он способен превратить их в свой капитал. Именно тот капитал, который будет постоянно работать и приносить не только экономические доходы (для покупки квартир, машин, реализации международного туризма), но и социокультурные дивиденды (власть, престиж, уважение, почет, доступ к высокой культуре, удовлетворенность своей жизнью, профессией, социальным окружением и т. д.). И такая социальная практика –

дело не завтрашнего дня.

Сегодня студент выбирает университет, исходя из потребности в приобретении компетенций, сулящих в будущем определенные преимущества. В. С. Сенашенко констатирует, что появление в вузовском образовании рыночной составляющей обязывает студента «становится предпринимателем, инвестирующем в компетенции, от которых он ожидает получения выгод по завершении образования, преуспеяния не только в профессии, но и в жизни» [4, с. 57]. Вполне возможно, что именно социокультурным значением жизненного существования этих капиталов удастся сломать вековую функцию института образования по созданию социальных границ между «образованными» и «необразованными», «способными» и «неспособными» [5]. Отныне, осознавая свои различия, индивид способен сам устанавливать границы своего экономического, политического и социокультурного положения в социальном пространстве.

С этого момента начинается формирование новой социальной структуры российского общества: ведется тщательный не только количественный, но и качественный анализ причин, содержания и последствия ее трансформации; определяются взаимосвязи и роли в этом процессе различных социальных групп: профессиональных (рабочие, менеджеры), политических (партии, общественные объединения), этнорелигиозных [2]; уделяется внимание общим вопросам трансформации системы образования [8]. Тем не менее, факты освещения проблем содержания и качества образования индивидов, входящих в эти группы, которые в свою очередь формируют новую социальную структуру, остаются отрывочными. Понимая специфику превращения тех или иных ресурсов в профессиональных, политических или этнорелигиозных группах в капитал, можно действительно уяснить и воспользоваться в различных сценариях жизни теми неисчерпаемыми социальными возможностями системы образования.

Рассматривая очевидный системный процесс кристаллизации новой социальной структуры, влияющей на систему образования и одновременно ею формируемой, можно заметить активизацию значения образования как одного из каналов мобильности

в самом широком смысле: от смены места жительства до смены привычек, образа жизни. На сегодняшний день, существует «противоречивость влияния российской системы образования на социальную мобильность: с одной стороны, она явно подстраивается под воспроизводство неравенства, с другой – профессионализация и «память» о прошлой эгалитарной эпохе способствует консервации тех ее элементов, которые работают на выравнивание жизненных шансов» [9, с. 62]. Например, выдача диплома с идентичным наименованием направления подготовки и профиля, который подразумевает наличие у всех обладателей данного диплома одинаковых знаний, умений и навыков (или компетенций), должна предоставлять равные стартовые позиции индивидам, что само по себе мало схоже с действительностью.

Стоит здесь также помнить, что в рамках одного социального института предоставить всем индивидам равные стартовые возможности довольно затруднительно. На первый план выходит изучение «мобильностей образования». Данное понятие, возможно, использовать и как один из предметов исследований с целью выявления границ конкретных возможностей образования, выступающего в качестве фактора социальной мобильности, реализуемой через совокупность социальных функций образования и индивидуально-личностных качеств человека, обеспечивающих его перемещение в социальном пространстве в самых разнообразных проявлениях.

Несомненно существование института образования как ключевого фактора социальной мобильности. Объективная составляющая, обуславливаемая образованием, заключается в совершении индивидом социальной мобильности в конкретном обществе с определенным государственным устройством, социально-экономическим и культурным укладом, в условиях существующей системы образования. Индивид, получающий образование, «с радостью» строит сам свою «клетку», представляя ее себе как обязательный элемент, механизм встраивания в структуру общества в еще большую клетку, в которой есть и приятные ресурсы-поддержки: питание, безопасность, общение, развлечение и т. д. Подчеркнем, образование для него конкретный механизм

совершения социальной мобильности: возможность «подняться» на более лучшие «места под солнцем». Однако не будем забывать, что в шкале мотивов получения высшего образования у современных студентов на втором месте после желания «получить знания, необходимые мне для дальнейшей жизни» (67%) стоит мотив «стать квалифицированным специалистом» (64%). Эти мотивы весьма логично формируют и трудовые ценности студентов, по мнению которых в первую очередь работа должна: «быть высокооплачиваемой» (68%), «быть интересной для меня» (67%), «гарантировать карьерный рост» (55%), «предоставлять свободу действий, возможность самореализации» (43%) [Подроб. см.: 8]. Учитывая это, весьма рельефно начинают выглядеть мотивы конкретных индивидов, имеющих весомую субъективную составляющую в оценивании объективных возможностей для социальной мобильности, предоставляемых государством и обществом. Таким образом, субъективная составляющая социальной мобильности реализуется в рамках института образования через интересы, способности, систему потребностей и ценностные ориентации индивидов на социально– значимые качества человека, в частности, образованности и профессиональной компетентности.

Но образование способно лишь увеличивать эффективность реализации потенциала социальных явлений, выступающих факторами социальной мобильности» для индивида, при условии наличия соответствующего у него образовательного и профессионального уровня [7]. Образование не может выступать «чудесной панацеей» для повышения социального статуса индивида, если, во-первых, состояние структуры общества, его сфер, факторов и условий, не может предоставить конкретные ресурсы индивиду (слабо развитая экономика, ориентированная на углеводородную зависимость, коррумпированность бюрократии, не стабильный рынок труда, держащиеся на «последнем дыхании» здравоохранение, наука, культура); а, во-вторых, индивид субъективно не стремится использовать всю ресурсную мощь образования для реализации социальной мобильности (либо смирился с существующим положением, либо не знает, как это сделать, либо не смог преодолеть

образовательный барьер, возможны и другие варианты). Происходящие в обществе явления и процессы, дестабилизирующие общество, с одной стороны, но выступающие источником его развития с другой (поиск альтернативных источников энергии, развитие других доходных сфер экономики, ротация кадров, развитие рынка труда и т. д.), определяют неоднозначность функционирования системы образования как фактора социальной мобильности [Там же]. Выявление и описание поведенческих стратегий студентов в области использования/ неиспользования ресурсов системы образования с целью перемещения/не перемещения в социальной структуре общества может явиться ещё одним предметом для исследований.

В этом направлении первые эмпирические наработки. Так, например, Я. В. Дидковская на основе конкретных исследований выделяет четыре типа стратегий профессиональной карьеры поствузовской молодежи: «потенциальные профессионалы», «мобильные карьеристы», «стабильно занятые» и «депрофессионализированные» [Подроб. см. 3]. Лишь только первые две стратегии определяются автором как успешные и перспективные. Абсолютно можно согласиться с Я. В. Дидковской в том, что современная система образования весьма уверенно ориентирована на путь формирования набора компетенций под потребности рынка труда, вместо создания профессиональной культуры у учащейся молодежи. Такая тенденция, «может способствовать распространению неуспешных стратегий с точки зрения возможностей самореализации, поскольку важнейший элемент системы профессионального самоопределения – профессиональная культура – выпадает из процесса построения карьеры» [Там же. С. 96]. Тем не менее, сам процесс конструирования, тех или иных стратегий профессиональной карьеры, факторы и условия, влияющие на эти стратегии, а также конкретные критерии успешности/ не успешности (учитывая возрастающее значение возможности их субъективной оценки самой личностью) являются перспективной почвой для дальнейших исследований.

Сравнительное изучение реализации индивидом возможностей современной системы образования в трансформации ее

ресурсов в личностный капитал позволит не только яснее представить процесс формирования новой социальной структуры, но и начать включать рациональные механизмы по качественному управлению этой структурой.

Стоит помнить, что использование образования в качестве канала социальной мобильности не гарантирует человеку успех здесь и сейчас. Чтобы капитал не стал мертвым грузом, набором «работавших» ранее знаний и умений, приносящих дивиденды в определенной социальной среде, не потерял своих отличительных свойств, и снова не превратился в ресурс, его необходимо постоянно обновлять, поддерживать. Каким образом? Трансформируя и перераспределяя своим стилем жизни ресурсы, постоянно превращая их в новый капитал. В этом смысле идея непрерывного образования предоставляет новые и фактически неограниченные возможности индивиду по преодолению социального неравенства, которое предопределено структурой. Конечно, «социальные перемещения регламентированы объективно моральными и правовыми нормами, социально-экономическими и политическими процессами, но субъективно человек способен определять самостоятельно свое положение в обществе» [7, с. 52]. Нужно ли ему постоянно поддерживать свой высокий уровень образования и профессиональной компетентности или нет? И в этом случае сложно снова не согласиться с В. В. Нурмухаметовой, что «субъективная индивидуальность каждого человека определяет уникальность и непредсказуемость его социальной мобильности» [Там же. С. 12]. Тем не менее, с точки зрения социологии и её «страсти» к типологизации возникает интерес: а как, при наличии каких условий и факторов акторы в системе образования конструируют в целях социальной мобильности успешные индивидуальные стратегии по преодолению объективных особенностей культурных норм, социально-экономического и политического состояния российского государства и общества, а также его регионального измерения.

Еще больший инструментальный потенциал индивиду несет осознание того, что его положение в структуре, на ступеньке социальной лестницы связано не с наличием

социального неравенства, тех барьеров, которые мешают индивиду подняться на более высокий уровень иерархии, а является фактом различий его с другим индивидом, который иначе выстраивает свой диалог со структурой, иначе формирует и реализует свой стиль жизни, иначе способен трансформировать социальные ресурсы общества в свой социальный капитал.

Конечно, употребление термина «социальное различие» вместо «социального неравенства» воспринимается психологически приятнее для индивида, находящего даже в андерклассе. И, соглашаясь с М. Яцино, что «экономические различия не определяют стиль жизни, однако в различных стилях жизни проявляется и воспроизводится социальная иерархия» [11, с. 34], нужно отметить принципиальную вещь, что «различие» приходит в социальное пространство не вместо «неравенства». «Различие» принципиально меняет отношение индивида не только к себе, но и к окружающему его. Отныне причины личных неудач кроются не в социальной структуре, не в социальном неравенстве, а в самом индивиде, в его стиле жизни, в его капитале, который он смог/не смог создать из тех общих ресурсов социальной системы получением/неполучением образования.

Если мы хотим разобраться, какова природа связи системы образования и современной структуры общества, и каково положение индивида, характер его взаимодействия в этой структуре, то необходимо дать ответ на простой и важный вопрос: как ресурсы системы образования влияют на процесс конструирования индивидом личного капитала?

Библиографический список

1. Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю. Качественное образование: доступность и региональная политика // Социальная политика в современной России: реформы и повседневность. – М.: Вариант, 2008. – 465 с
2. Голенкова З. Т. Социальные группы современной России: генезис, реальность, перспективы. – Germany, Saarbrücken: Palmarium, 2012. – 136 с.
3. Дидковская Я. В. Стратегии профессиональной карьеры поствузовской молодежи // Высшее образование в России. – 2012. – № 8-9. – С. 90-96.
4. Идея университета: вызовы современности (круглый стол) // Высшее образование в России. – 2012. – № 10. – С. 48-66

5. Ильин В. И. Социальное неравенство. – М., б/и, 2000. – 280 с.
6. Константиновский Д. Л. Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения / Д. Л. Константиновский, В. С. Вахштайн, Д. Ю. Куракин. – М.: Логос, 2006. – 376 с
7. Нурмухаметова В. В. Образование как фактор обеспечения социальной мобильности в современном обществе: дис. ... канд. философ. наук. – Елабуга, 2010. – 140 с.
8. Россия и Китай: изменения в социальной структуре общества. – М.: Новый хронограф, 2012. – 512 с.
9. Черныш М. Ф. Социальные институты и мобильность в трансформирующемся обществе. – М.: Гардарики, 2005. – 254 с.
10. Шубкин В. Н., Астафьев Я. У. Социология образования в СССР и России // Мир России. – 1996. – Т. V. – № 3. – С. 161-178.
11. Яцино М. Культура индивидуализма. – Х.: Гуманитарный центр, 2012. – 280 с.

УДК 370.186

Аникеева Нэлли Петровна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, kafedra_pip68@mail.ru, г. Новосибирск

Киселева Елена Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск, elena_mig@mail.ru, г. Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАНИИ¹

Аннотация. В статье рассматривается сущность понятия «педагогическая экспертиза», обосновывается необходимость экспертной деятельности в воспитании. Автор анализирует организационные условия педагогической экспертизы.

Ключевые слова: педагогическая экспертиза, экспертиза процесса воспитания, условия экспертной деятельности.

Anikeeva Nelli Petrovna

Candidate of Science in Education, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, kafedra_pip68@mail.ru, Novosibirsk.

Kiseleva Elena Vasilievna

Candidate of Science in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, elena_mig@mail.ru, Novosibirsk

THE PARTICULARS OF EDUCATIONAL EXPERTISE

Abstract. The article examines the essence of the educational expertise, establishes the need for expertise in social education. The authors analyze the organizational conditions of educational expertise.

Keywords: educational expertise, expertise of social education, conditions of expertise.

Необходимость осознания результатов любого педагогического процесса, в том числе и воспитательного, рождает сегодня задачу разработки теоретических и практических подходов к процессу педагогической экспертизе, экспертизе воспитательной деятельности. Экспертиза, как метод изучения состояния объекта, применяется во многих отраслях человеческой жизни. Как считают исследователи, история возникновения экспертизы как особого способа познания берет

свое начало в глубокой древности. Первыми формами экспертного оценивания считаются советы старейшин и мудрецов, государственные и военные советы, сенаты, коллегии и так далее. Тысячелетнее развитие экспертных процедур проходило стихийно, но в настоящее время экспертные оценки становятся предметом научных исследований.

Термин «экспертиза» произошел от латинского «expertus», что означает «опыт-

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

ный». Краткий словарь иностранных слов дает следующую трактовку данного понятия: экспертиза – рассмотрение и разрешение при помощи сведущих людей какого-либо вопроса, требующего специальных знаний [4, С. 487]. В толковом словаре С. И. Ожегова экспертиза определяется как «рассмотрение какого-нибудь вопроса экспертами для вынесения заключения» [3, с. 904].

Педагогическая экспертиза является одним из направлений экспертной деятельности, целью которой, в общем виде, является изучение и оценка объекта. Понятно, что объектом педагогической экспертизы могут выступать педагогические процессы или определенные виды педагогической деятельности. То есть цель конкретизируется в зависимости от предмета экспертной деятельности. Сегодня педагогической экспертизе как направлению экспертной деятельности стали уделять больше внимания [5]. Более того, ряд авторов поднимают вопрос о вычленинии самостоятельного направления в педагогике – «педагогической экспертологии» (В. А. Бухвалов, Я. Г. Плинер). При этом в качестве объекта педагогической экспертологии выделяются явления образовательной действительности, а в качестве предмета – экспертизы образовательных процессов образовательных систем.

В ряде работ понятие «экспертиза» рассматривается наряду с понятием «оценка». Авторы (С. Л. Братченко, М. А. Смирнова, С. С. Татарченкова, В. С. Черепанов) по-разному соотносят данные понятия: оценка определяет сущность экспертизы; оценка выступает элементом технологии экспертизы; оценка выступает результатом экспертизы и т. д. Однако в целом такой подход диктует следующий вариант определения понятия. *Педагогическая экспертиза – это особый способ изучения образовательной действительности, осуществляемый компетентными специалистами, экспертное решение которых позволяет получить комплексную оценку и проект развития данной действительности.* Кроме того, необходимо отметить, что мы понимаем экспертизу не как проверку деятельности образовательного учреждения, а как позитивное взаимодействие с его педагогическим коллективом. В. А. Бухвалов и Я. Г. Плинер выпустили

специальное пособие по подготовке экспертов «Введение в педагогическую экспертизу. Проблемы педагогической экспертизы» [6]. Они определяют педагогическую экспертизу как анализ и оценку функциональной эффективности структурных элементов школы, составление проекта их развития и плана его внедрения в практику работы школы.

Можно выделить организационные условия школьной экспертизы.

1. Педагогическая экспертиза школы должна начинаться с ознакомления коллектива школы с планом и методикой экспертизы.

2. Педагогический коллектив имеет право отклонить кандидатуры отдельных экспертов, предоставив председателю экспертной комиссии необходимые для этого обоснования.

3. Результаты работы учителя анализируются и оцениваются в процессе посещения целостных тем в разных параллелях классов.

4. Результаты работы классного воспитателя анализируются и оцениваются в процессе посещения цикла воспитательных мероприятий.

5. Анализ уровней работы учителя и воспитателя выполняется совместно с ними и подтверждается их подписью.

6. Результаты работы структурного элемента школы анализируются и оцениваются в процессе посещения комплекса мероприятий (занятий) по всем направлениям деятельности.

7. Экспертиза работы структурных элементов школы должна завершаться совместным составлением вариативных проектов их развития.

8. Общая оценка педагогического процесса в школе предварительно обсуждается экспертами на педагогическом консилиуме школы. Оценка считается окончательной, если администрация и учителя, методисты школы согласны с мнением экспертов.

9. В случае возникновения спорной ситуации по результатам экспертизы работы учителя, воспитателя или структурного элемента школы, проводится повторная экспертиза другим составом экспертов.

При этом не следует заменять всех экспертов, а только тех, с которыми невозможно достичь объективного взаимопонимания. Могут возникнуть сомнения, а будут ли проводить повторную экспертизу? Обязательно будут, ведь этот вопрос специально оговорен

в положении об аккредитации школ. Возникает лишь одно сомнение, насколько более компетентными будут новые эксперты, ведь параметры и критерии анализа и оценки у них будут такие же, что и у предыдущих. Но независимо от этого, школа должна использовать все возможности для защиты своей позиции. Теоретической базой для педагогической экспертизы являются методы экспертных оценок [8]. Е. Касьянова предлагает в педагогической экспертизе квалиметрический подход. Он позволяет получить качественные характеристики воспитательной и образовательной работы школы. В последнее время много говорится о том, что школа должна быть ориентирована на развитие компетентностей. Но при этом обычно упускается из виду, что выход на качественно иной уровень образования требует иных подходов к управлению, прежде всего, более открытых и демократичных, нацеленных на сотрудничество со школами.

Методика педагогической экспертизы, которая позволяет достаточно точно оценить важные качественные характеристики работы школы, направлена, в том числе, на такие трудноизмеряемые параметры, как: результативность профессиональной деятельности учителя, уровень мастерства проведения уроков, эффективность управления школой. Несмотря на то, что методика была разработана всего несколько лет назад, она уже стала востребованной в школах. Опирается данная методика на следующие принципы.

Первый принцип проведения экспертизы – принцип добровольности. Как правило, потребность в экспертизе появляется тогда, когда либо не прояснены цели развития школы, либо заказчик (школьная администрация или педагогический коллектив) не удовлетворен состоянием дел. Проясняя суть этой неудовлетворенности, эксперты вместе с заказчиком определяют цель экспертизы. Таким образом, экспертиза проводится независимыми специалистами в интересах самой школы. В качестве примера из практики можно привести обращение школьной администрации со следующим запросом: «Мы хотим понять, почему в олимпиадах наши ученики – первые, а в ВНО (так на Украине называется система внешнего независимого оценивания работы школы) мы чуть ли не на последнем месте?»

После поступления заказа на проведение экспертизы начинается процесс подбора экспертов. На этой стадии применяется метод «Снежный ком». Он основан на предположении, что профессионал, который собирается проводить экспертизу, знает хотя бы одного специалиста по интересующему его предмету. Исходя из этого, заказчику предлагается назвать эксперта (или экспертов), которого он мог бы пригласить в свое образовательное учреждение, чтобы рассказать о возникших проблемах, попросить совета. Затем с аналогичной просьбой обращаемся к выбранному заказчиком эксперту: «Назовите несколько известных вам специалистов в данном вопросе». И так с каждым следующим экспертом. В окончательный состав экспертной группы входят специалисты, получившие наибольшее количество рекомендаций. Педагогический коллектив имеет право отклонить кандидатуру любого эксперта, обосновав свое решение.

Для проведения экспертизы по данной методике используется квалиметрический подход. Он позволяет формализовать качественные характеристики педагогических явлений и процессов и выразить их в количественных показателях. Это осуществляется путем построения так называемой квалиметрической модели, в которой качественные параметры выражаются в виде простых составных элементов. Например, для анализа результативности работы учителей была составлена «Квалиметрическая модель деятельности учителя в учебно-воспитательном процессе». Был выделен ряд факторов, которые определяют особенности деятельности педагога, в частности, готовность осуществлять учебный процесс, результаты его работы. Выделенные факторы вошли в квалиметрическую модель как ее главные параметры. Далее каждый параметр был разложен на критерии первого и второго порядка. Так, параметр «готовность осуществлять учебный процесс» был представлен в виде следующих критериев первого порядка: общая профессиональная подготовленность учителя; владение способами педагогической деятельности; психоэмоциональное состояние учителя. А содержание такого показателя, как «психоэмоциональное состояние учителя», в свою очередь, детализировалось через введение критериев второго порядка:

любовь к своей работе, работа с увлечением; умение управлять своим настроением; проявление внимательности, чуткости, заботы об учениках, коллегах; умение держаться непринужденно. Такая многоуровневая детализация каждого параметра позволила провести достаточно глубокий анализ, четко увидеть сильные и слабые места в работе педагогов.

Также на начальном этапе экспертизы определяется весомость (значимость) всех параметров и критериев. При этом «вес» параметров задают представители районных органов управления образованием, поскольку по роду своей деятельности они работают с данными более общего плана. Весомость критериев первого порядка определяют эксперты, а значимость критериев второго порядка – школьные администраторы и учителя. В результате помимо прочего становится понятно, какое значение имеет тот или иной критерий в иерархии ценностей организационной культуры школы.

Сама экспертиза занимает продолжительное время. Эксперты работают в школе месяц, оценивая степень проявленности выделенных ранее параметров и критериев. Для оценки используются различные методы: наблюдение, анкетирование, беседы, проведение контрольных работ. Примечательно, что в ходе практически каждой экспертизы выявляются вещи, которые становятся важными открытиями для заказчика. Также важно отметить и то, что инструментарий экспертизы дает возможность соотнести полученные данные с приоритетами педагогического коллектива и администрации школы. Нередко уже на начальном этапе знакомства с критериями учителя обретают новый импульс к профессиональному развитию. Например, педагог узнает, что многие коллеги стремятся побудить учеников получать дополнительные знания по предмету, а он не ставит такой задачи. Подобное расхождение в установках – повод пересмотреть свою позицию.

Все полученные экспертами данные заносятся в квалитетрическую таблицу, где наглядно отражаются проблемные и «прорывные» аспекты деятельности образовательного учреждения. В этот момент обнаруживаются ресурсы, которые по тем или иным причинам не используются. Напри-

мер, выясняется, что в школе есть немало педагогов, успешно работающих с мотивацией учеников, но этот опыт не передается молодым коллегам. Подобные вещи оказываются в фокусе внимания на завершающей стадии экспертизы – этапе обсуждения и анализа ее результатов. Обсуждение проходит в различных форматах: педагогических советах, консилиумах, собраниях и совещаниях при директоре. А конечным продуктом становятся новые планы и программы развития школы.

Методическая литература об экспертной деятельности чаще посвящена анализу образовательного учреждения в целом. Педагогическая экспертиза воспитательной деятельности имеет, на наш взгляд, свою специфику. Активное применение экспертизы воспитательного процесса затрудняется тем, что отсутствуют единые концептуальные положения, касающиеся экспертной деятельности, как в целом, так и в данном направлении педагогического экспертирования. Хотя, как отмечает Н. Л. Селиванова, в последние годы удалось приблизиться к решению проблемы системной оценки качества воспитания [7].

Между тем, педагогическая экспертиза воспитательного процесса учреждения должна выступать не только как средство контроля над данной деятельностью, но в первую очередь, как средство мотивации педагогического коллектива к повышению качества этой деятельности, к поиску новых форм, методов и технологий, способных более полно удовлетворять развивающие потребности детей, родителей и педагогов в сфере воспитания. А также, как средство консультирования в решении педагогических задач, стоящих перед коллективом учреждения в воспитательной деятельности. Поэтому педагогическую экспертизу образовательного учреждения следует понимать как взаимодействие компетентных специалистов с представителями педагогического коллектива учреждения, направленное на совместный анализ степени соответствия деятельности данного педагогического коллектива заявленному уровню профессионально-педагогической компетенции, а также – совместный поиск решения возникающих проблем и путей развития педагогической деятельности данного

учреждения. Поэтому, еще одной особенностью экспертизы воспитательного процесса становятся особые характеристики экспертного сообщества, команды осуществляемой данную экспертизу.

В целом речь идет об активном включении представителей образовательного учреждения в процедуру экспертирования на всех этапах. Достижению данного эффекта будет способствовать то, что коллектив учреждения самостоятельно выбирает направления педагогической экспертизы и подает запрос на экспертную оценку той сферы, в которой либо чувствует себя наиболее уверенно, либо видит определенные проблемы, которые необходимо обсудить с экспертами. Процедура педагогической экспертизы предполагает, в свою очередь, не столько отчет представителей педагогического коллектива и вынесение экспертами определенной оценки, сколько равноправный диалог с обязательным заключительным словом каждого присутствующего эксперта. Заключительное слово представляет собой краткое выступление, в котором присутствуют элементы консультирования и ориентирование педагогического коллектива на конкретные пути развития педагогической деятельности.

Желательно, чтобы критерии, лежащие в основе педагогической экспертизы образовательного учреждения, представляли собой динамическую систему. То есть, в процессе осуществления процесса экспертизы шло бы и развитие системы выдвигаемых критериев. Это связано как с объективными, так и с субъективными предпосылками. К объективным предпосылкам можно отнести общее изменение социально-экономической и социокультурной ситуации в нашей стране, а так же те тенденции, которые присутствуют сегодня в сфере образования. В свою очередь, субъективные предпосылки основаны на повышении уровня организации педагогической (воспитательной) деятельности в образовательных учреждениях, изменении подходов к формулированию ее целей и задач, формировании системы взаимодействия между учреждениями и представителями педагогической науки и, наконец, ростом педагогического мастерства педагогических коллективов школ. Кроме того, безусловно, важнейшим фактором, оказывающим влияние на развитие системы критериев, явля-

ются меняющиеся интересы и потребности детей и их родителей.

Можно по-разному подходить к определению сущности педагогической экспертизы. Однако неизменным остается то, что в процедуре экспертизы необходимо участие эксперта, то есть специалиста, компетентного в экспортируемых вопросах. Исследователи данной проблемы считают, что эксперт, являясь субъектом педагогической экспертизы, должен иметь большой опыт практической работы и хорошую научную подготовку. Кроме того, важны и такие качества как личностная и нравственная зрелость, порядочность, креативность и эвристичность; способность к видению ситуации с разных точек зрения; наблюдательность и восприимчивость; интуиция, корректность, деликатность, тактичность; независимость и принципиальность и т. п. Так как в педагогической экспертизе важную роль играет вербальное общение с представителями педагогического коллектива учреждения, то необходимо обращать внимание и на коммуникативную компетентность эксперта (поскольку речь идет не об аккредитации учреждения, а об экспертизе педагогической, воспитательной деятельности учреждения, где эксперт выполняет консультативно-развивающую функцию).

Эксперт – это компетентный специалист. Соответственно возникает вопрос о критериях данной компетенции. Оптимальным вариантом является наличие опыта исследовательской деятельности в области педагогики, воспитания или смежных областях, а также опыта практической деятельности в этой сфере. О. Е. Лебедев считает [2], что стать экспертом в условиях российской системы образования очень сложно. На всех, кто давно в ней работает, давят стереотипы: стремление все оценивать в диапазоне правильно – неправильно, лучше – хуже. Для нового поколения, наверное, этот путь будет проще, так как они воспитывались в иной ценностной среде, с иными установками и взглядами.

Подводя итог можно отметить, что показателем качества экспертизы могут стать:

- уровень авторитетности самих экспертов: желательно чтобы члены экспертного совета (ученые, специалисты, представители общественных организаций), обладали

достаточно хорошим авторитетом и степенью доверия в сфере образования, в силу собственного большого опыта деятельности в данной сфере;

- убедительность экспертизы (Д. В. Григорьев), основанная на широте собранных фактов, их качественном анализе и системном осмыслении [1].

Таким образом, системный анализ оснований педагогической экспертизы деятельности образовательного учреждения, ее специфических особенностей позволит со временем выделить универсальные критерии, применимые к оценке деятельности любого типа образовательного учреждения в целом, либо конкретных направлений данной деятельности (воспитания, дополнительного образования и т. п.).

Библиографический список

1. Григорьев Д. В. Экспертиза воспитательной системы школы: выбор оснований / Критериальное обеспечение процесса развития воспитательной системы образовательного учреждения: Сб. науч. тр. / Под ред. Н. Л. Селивановой,

Е. И. Соколовой. – М.: Изд-во ИТИП РАО, 2006. – С. 133–139.

2. Лебедев О. Е. Каким быть управлению образовательным процессом в «нашей новой школе»? // Народное образование. – 2010. – № №5. – С. 96 – 104.

3. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70 000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1990. – 917с.

4. Ольшанский Д. В. Основы политической психологии. – Екатеринбург: «Деловая книга», 2001. – 496 с.

5. Педагогическая экспертиза летнего детского отдыха: сборник научно-методических материалов. – Новосибирск: Изд. ООО «Немо Пресс», 2008. – 248 с.

6. Плинер Я. Г., Бухвалов В. А. Педагогическая экспертиза школы. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 160 с.

7. Селиванова Н. Л. «Деятельность эксперта в оценке качества воспитания» // Вопросы воспитания. – 2012. – № 3. – С. 86 – 93.

8. Открытый класс: сетевые образовательные сообщества // Сайт НФПК (национальный фонд подготовки кадров) – 2008. – [Электронный ресурс] <http://www.openclass.ru> (дата обращения: 20.01.2013).

Богданова Елена Владимировна

Канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», elbogd@mail.ru, г. Новосибирск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА¹

Аннотация. В статье анализируется педагогический потенциал волонтерской деятельности как средства социального воспитания студенческой молодежи; выделяются и обосновываются педагогические условия организации волонтерской деятельности студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: волонтерство, волонтерская деятельность, волонтерская деятельность студентов, воспитательный потенциал волонтерской деятельности, социальное проектирование, в неформальное обучение.

Bogdanova Elena Vladimirovna

PhD in Pedagogics, Assistant Professor of Novosibirsk State Pedagogical University, elbogd@mail.ru, Novosibirsk

PEDAGOGIC CONDITIONS OF ORGANIZATION OF VOLUNTEER ACTIVITIES OF PEDAGOGICAL INSTITUTE STUDENTS

Abstract. The pedagogical potential of volunteering as a means of social education of students are analyzed; pedagogical conditions of the organization of volunteer activities of pedagogical institute students are identified and justified.

Keywords: volunteering, volunteer activities of students, educational potential of volunteer activities, social projection, informal learning

Тенденции развития современного российского общества отмечены качественно новыми явлениями и процессами. Реальными результатами образования в современных условиях становятся способность студента чувствовать образ меняющегося мира и ощущать себя как часть этого мира, готовность к встрече с неожиданностями и умение ответить на эти встречи позитивной инновационной деятельностью, что ставит высшую профессиональную школу перед проблемой поиска дополнительных ресурсов социального воспитания молодежи.

Это усиливает роль и место воспитательной внеучебной работы с молодежью, ориентированной на их личностное, социальное и профессиональное развитие, проявление

активной позиции молодежи, их участие в созидательной социально-привлекательной деятельности [3]. Однако современная практика социального воспитания молодежи испытывает дефицит привлекательных, социально-значимых предложений и форм организации воспитательной работы. В качестве одного из современных и адекватных потребностям молодежи ресурса социального воспитания, позволяющего стимулировать инициативность, активность личностной позиции, может выступать волонтерская деятельность.

Волонтерство как средство решения социально-педагогических проблем имеет длительные исследовательские традиции в зарубежной (Р. Корнюэлл, С. Кенни,

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ № 12-06-00305а «Волонтерская деятельность как ресурс социального воспитания молодежи»

Т. Ливальд и др.) и отечественной (В. Г. Бочарова, В. А. Кудинов, Р. М. Куличенко, Н. Ю. Слабжанин, И. И. Фришман и др.) науке. В *социальном аспекте* (Л. К. Иванова, О. В. Решетников, А. В. Хухлин, Е. И. Холстова) волонтерская деятельность представлена с позиций нескольких подходов (социетального, экономического, трудового, религиозного и др.), позволяющих рассматривать ее такое проявление личной позиции человека, когда он часть собственных ресурсов (сил, времени, эмоций и др.) добровольно тратит на выполнение деятельности, которая приносит пользу другим людям или обществу в целом. Такое понимание волонтерской деятельности актуализирует смысл участия человека в процессе решения актуальных социальных проблем и обозначает социальную позицию личности.

Исследования волонтерской деятельности в *педагогическом аспекте* (Л. Е. Никитина, Н. И. Никитина, С. В. Тетерский, И. И. Фришман, М. В. Шакурова) создают возможность рассматривать ее с позиции социального воспитания [2; 4] как целенаправленную деятельность по созданию условий для формирования ценностных ориентаций, развития социального опыта и решения возрастных задач ее участников. Здесь важны не только включенность человека в деятельность, но и ценностный аспект этой деятельности, способствующий как развитию новых качеств личности, так и порождению деятельностных смыслов как актуальных ценностей, чему в полной мере соответствует волонтерская деятельность. Это подтверждаю результаты исследований зарубежного волонтерского опыта (Ж. Г. Атаянц, А. В. Мороз, Н. В. Черепанова), в которых отмечено, что занятие волонтерской деятельностью способствует развитию именно ценностно значимой позиции личности.

Рассмотрение волонтерской деятельности в социальном и педагогическом аспектах, анализ международного и отечественного опыта такой деятельности привели нас к пониманию волонтерской деятельности студентов как *особой формы их отношения к миру, отражающей готовность и способность тратить личные ресурсы ради общественных целей и способствующую формированию их ценностных ориентаций и социального опыта* [1]. Такое понима-

ние волонтерской деятельности студентов позволяет при её организации удерживать баланс между личностным, субъект-субъектным началом проявления волонтерской активности и массовым, субъект-объектным подходом в культивировании этой активности в молодежной среде.

Потенциал волонтерской деятельности представлен личностными ресурсами (ценностными, когнитивными, деятельностными, коммуникативными, эмоциональными, культурологическими и организационными), которые и составляют ее формирующий потенциал. Под потенциалом нами понимается качественная характеристика той или иной природной или социальной системы, отражающая наличие у нее каких-либо реальных возможностей (способностей), связанных с сохранением (адаптацией, воспроизводством), функционированием и/или развитием (саморазвитием) данной системы [5; 6]. Потенциал волонтерской деятельности раскрывается через те изменения и внешние проявления свойств, качеств и поведения волонтеров, которые происходят в процессе осуществления ими деятельности.

Теоретический анализ и осмысление результатов опытно-экспериментальной работы со студентами ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» позволили выделить и обосновать педагогические условия организации волонтерской деятельности студентов в вузе как ресурса социального воспитания студенческой молодежи.

Выделяя *первое педагогическое условие*, мы исходили из того, что содержание волонтерской деятельности активизирует задействованные в ней личностные ресурсы. Ценностная составляющая волонтерской деятельности обеспечивает необходимую пригодность волонтера, осуществление добровольного, осознанного, ответственного выбора целей, имеющих высокую социальную значимость и требующих личностного участия. Приобретенные в волонтерской деятельности знания и умения способствуют изменению отношения как к волонтерству в целом, так и к себе как субъекту этой деятельности. Вариативность содержания предлагаемых социальных акций различной направленности позволила студентам делать выбор как направления волонтерской дея-

тельности так меры своего личного участия в ней.

Для фиксации участия в волонтерской деятельности и своего отношения к ней был разработан «Блокнот волонтера». Анализ информации, представленной в нем, показал, что волонтерская деятельность вызвала у студентов интерес и положительное эмоциональное подкрепление, желание продолжать деятельность в тех учреждениях, в которых они побывали в качестве волонтеров, помогла более полно раскрыть себя, почувствовать ответственность за результат дела. Значимым результатом участия студентов в волонтерской деятельности стало создание студентами «Волонтерского клуба» как формы «обучения в действии» волонтеров-студентов, позволяющей проявлять им инициативу и самостоятельность в делах, нести ответственность за качество осуществляемой социально значимой деятельности, почувствовать положительные эмоции от сопричастности к общественной жизни.

Второе педагогическое условие связано с актуализацией потенциала волонтерства в учебной и внеучебной деятельности, позволяющее расширять пространство осознания студентами себя как субъекта социальной и профессиональной деятельности, развивать устойчивое ценностное отношение к такой деятельности, обеспечивать самостоятельность в принятии решений.

В учебной деятельности это проявлялось посредством углубления содержания профессионального образования в рамках функционирующего учебного плана и дополнения его специальными курсами; обогащения содержания профессиональной практики за счет волонтерской деятельности; расширения задач исследовательской работы студентов через изучение различных аспектов волонтерской деятельности.

Во внеучебной деятельности реализация этого условия связана с обогащением ее содержания общественно полезным смыслом через развитие волонтерского движения (организация и проведение социальных акций в институте и университете; участие студентов в проводимых волонтерских акциях на уровне города и области, шефство студентов над социально-педагогическими учреждениями, руководство детскими и молодежными общественными организациями волон-

терской направленности в городе и области, участие студентов в общественно-профессиональной экспертизе различных конкурсов волонтерских проектов в городе и области).

Значимым компонентом расширения содержания внеучебной деятельности является внеформальный характер (Н. В. Черепанова) социального обучения в процессе волонтерской деятельности: специально организованный процесс по принятию обучающимися определенных ролей, предусматривающих владение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для осуществления ими основных функций волонтерской деятельности [Подроб. см.: 7]. Его результатом является готовность эффективно исполнять роли волонтера при оказании помощи другим, а также самому выступать организатором волонтерской деятельности. Система, в которой осуществляется данный вид образования, связана с местным сообществом и окружающей средой. Основными методами внеформального социального обучения волонтеров являются семинары-тренинги с анализом проблемных ситуаций индивидуально, в микрогруппах и в ходе общегрупповой дискуссии. Эта форма обучения предполагает активную работу слушателей, а тренер исполняет роль консультанта и выходит на первый план на стадии подведения итогов и обобщения результатов наработок в группах. Такую форму целесообразно использовать в тех случаях, когда слушатели уже обладают определенными знаниями по теме (проблеме), однако пути решения проблемы многовариантны, и у слушателей имеются «белые пятна» в осмыслении проблемы и путей ее решения. Большую часть времени основной части семинара-тренинга занимает реализация практической функции образовательного проекта, направленной на овладение обучающимися практическими умениями и навыками. Здесь также используются различные методы и приемы обучения, по преимуществу, – интерактивные. Основными методами научения социальным навыкам были их описание, демонстрация, инструктаж, воспроизведение в аналогичных ситуациях, повторение (использование) непосредственно в практической деятельности, индивидуальное консультирование по возникающим трудностям в использовании новых навыков и умений. Особо важным

элементом обучающего взаимодействия в социальном обучении волонтеров в условиях внеформального социального обучения является осуществление обратной связи о ходе учебного процесса.

Интеграция образовательного процесса и волонтерской деятельности позволила сформировать у студентов систему теоретических, методических и технологических знаний, позволяющих им выступать организаторами волонтерской деятельности детей, подростков и собственно студентов.

Третье педагогическое условие заключается в организации волонтерской деятельности на основе технологий социального проектирования [1], направленных на стимулирование самостоятельности студентов в разработке стратегии волонтерства, выборе оптимальных способов решения социальных и профессиональных задач, анализе и систематизации имеющейся и получаемой информации.

Технологии социального проектирования выступают как условие эффективного освоения студентами содержания и методики волонтерской деятельности, которая состоит в проектировании, разработке и управлении волонтерскими проектами; в отборе, подготовке и обучении волонтеров; в осуществлении взаимодействия с организациями и общественностью, осуществляющих деятельность в области организации и управления волонтерским движением.

В научной литературе, посвященной методическим проблемам социального проектирования, особое внимание уделяется инструментальной, содержательной части проектирования. Она представляет собой развертывающуюся навстречу целевому блоку предполагаемую систему действий и состоит в выявлении необходимых для решения задач ресурсов (средств), определении методов достижения целей (которые конкретизируются в виде мероприятий и содержания деятельности), а также форм организации усилий субъектов, задействованных в процессе реализации проекта. Перечисленные выше требования к технологии социального проектирования способствуют накоплению, интеграции теоретических и практических знаний, умений, постоянному обогащению опыта творчества, формированию механизма самоорганизации,

самоуправления, самокоррекции личности, развитию субъектной позиции в процессе профессиональной подготовки.

Вышеперечисленные обстоятельства позволили нам использовать проектный метод в его различных типах: учебных и партнерских проектах.

Использование учебных проектов осуществляется, прежде всего, во время прохождения студентами производственных практик. Обобщению навыков волонтерской деятельности способствует использование партнерских проектов, то есть проектов организованных за пределами установленной формальной системы, осуществляемых либо отдельно от нее, либо в качестве важной характеристики более широкой деятельности. Обобщению навыков волонтерской деятельности способствовало использование партнерских проектов в рамках внеформального социального обучения на базе партнерских организаций. Среди наиболее успешных партнерских проектов стали: проект городского инновационного конкурса «Ученик года» (партнер ДТДУМ «Юниор»); проект создания «Сибирского добровольческого корпуса» (партнер Управление по делам молодежи администрации Новосибирской области), сетевой дистанционный проект «Лидер: формат 21» (партнер ОГУ «Дом молодежи»), проект «Аутичный ребенок» (партнер школа «Перспектива»); проект «Комплексный подход в работе с семьей» (партнер МОУ СОШ № 2 г. Бердск), проект «Волонтерский привал» (партнер ГМДОО «Созвездие Лидер»), проект «Территория здоровья» (партнер НООО «АМ-КИР»); проект «Домашняя кухня» (партнер МОУ Детский дом № 7) и др.

Условиями, способствующими успешности партнерских проектов стали: «сопереживание» студентами миссии организации-партнера, готовность партнерских организаций к приему студентов-волонтеров, качество и адекватность предлагаемой ими общественно полезной работы и сложившаяся система работы с волонтерами. При реализации технологий социального проектирования в организации волонтерской деятельности студентов нами была выделена позитивная динамика по двум основным направлениям: содержательному и презентационному.

Как показал анализ социальных про-

ектов, разработанных студентами, именно технология социального проектирования позволяют им быть не только участниками волонтерских проектов, но и их авторами и организаторами. Перенос опыта социального проектирования из плоскости учебной деятельности в реальную социальную сферу позволяет студентам эффективнее достигать собственных целей, грамотнее анализировать собственные проблемы и ресурсы, внимательнее изучать окружающую социальную ситуацию.

Другим важным моментом стала коллективная работа над проектами. В ходе групповой работы над социальными проектами студенты были поставлены перед необходимостью распределять роли, координировать свои действия друг с другом, подчиняться и подчинять себе других членов группы для эффективной работы и достижения поставленных в проекте целей. Студенческой группе было необходимо принять целый ряд значимых групповых решений; выбор проблематики, цели и содержания предполагаемой деятельности в ходе реализации проекта; определение внутригрупповых ролей в форме распределения задач и т. п. Таким образом, на различных этапах работы над социальным проектом участникам рабочей группы приходилось вступать в специфические групповые взаимодействия, примеряя на себя различные роли и сталкиваясь с необходимостью согласовывать свое поведение с восприятием группы, по возможности управлять деятельностью группы в том или ином аспекте.

Еще одним важным моментом подготовки студентов к волонтерской деятельности является включения в сферу их интересов и потенциальных возможностей большего числа субъектов реального мира. Изучение работы органов управления и власти различных уровней дает студентам не только полезный инструмент для взаимодействия с ними по модели «гражданин–власть», но и лучшее понимание студентами принципов работы, разделения полномочий и сфер ответственности государственных и муниципальных органов власти разных уровней. Это поможет им сделать правильный и более

осознанный выбор в пользу той или иной организации в качестве потенциального работодателя, а также быстрее и эффективнее адаптироваться к среде этих учреждений, что является необходимым показателем готовности к волонтерской деятельности.

Полученные позитивные результаты апробации выделенных нами педагогических условий организации волонтерской деятельности студентов в педагогическом вузе как ресурса социального воспитания молодежи дают возможность сделать вывод о том, что комплексное использование этих условий позволит расширить пространство воспитательной деятельности со студенческой молодежью за счет активизации потенциала волонтерства как ресурса развития общества, способствующего формированию и распространению инновационной практики социальной деятельности.

Библиографический список

1. *Богданова Е. В.* Технологии социального проектирования в подготовке будущих социальных педагогов к волонтерской деятельности // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – 2010. – Т. 16, № 2. – С. 186-190.
2. *Мудрик А. В.* Социальное воспитание в воспитательных организациях // Вопросы воспитания. 2010. – № 4(5) – С. 38 – 43.
3. *Ромм Т. А.* Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 104 – 113.
4. *Ромм Т. А., Богданова Е. В.* Социальное воспитание в трансформирующемся обществе. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. – 275 с.
5. *Сикорская Л. Е.* Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи, дис. ... д-р. пед. наук: 13. 00. 01. – Елец, 2011. – 205 с.
6. *Тимонин А. И.* Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – 263 с.
7. *Черепанова Н. В.* Добровольчество как основа деятельности некоммерческой организации // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Здоровые города: роль межсекторального сотрудничества в сохранении и укреплении здоровья населения» 27 – 28 июня 2006 г. Ч. 2. – Ставрополь: Сервисшкола, 2006. – С. 35-37.

Киселев Николай Николаевич

Кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального образования, проректор по воспитательной работе ГОУ ВПО «НГПУ», nikolai_kiselev@mail.ru, г. Новосибирск

ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ИНСТИТУТА ИСТОРИИ, ГУМАНИТАРНОГО И СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НГПУ, КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ ДЕЗАДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ¹

Аннотация. В статье анализируется сущность понятия «гуманитарные технологии», рассматриваются конкретные модели данных технологий, реализуемых в институте истории, гуманитарного и социального образования: воспитывающие отношения, адаптационный сбор. Автор анализирует возможности данных технологий в снижении дезадаптации студентов.

Ключевые слова: гуманитарные технологии, воспитывающие отношения, адаптационный сбор, дезадаптация.

Kiselev Nikolay Nikolaevich

Ph. D. (sociology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanitarian and Social Education, Vice-Provost for Student Affairs, Novosibirsk State Pedagogical University, nikolai_kiselev@mail.ru, Novosibirsk

HUMANISTIC TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE INSTITUTE OF HISTORY, HUMANITARIAN AND SOCIAL EDUCATION NSPU AS A MEANS OF DECREASE IN STUDENTS' DYSAPTATION

Summary: The article deals the concept “humanistic technologies”, specific models of those technologies realized in the Institute of History, Humanitarian and Social Education: educating relations, adaptation camp. The author analyzes some resources of those technologies in decrease in students’ dysaptation.

Key words: humanistic technologies, educating relations, adaptation camp, dysaptation.

Сфера образования, как гуманитарная сфера, требует развития собственного технологического инструментария, который должен быть не менее эффективным, чем в технической сфере. Таким инструментарием в образовательной сфере становятся гуманитарные технологии, дающие порой едва ли не большей эффект, чем технические.

Под понятием «гуманитарные технологии» сегодня подразумевается ряд различных трактовок, которые не всегда определены однозначно. Это и технологии создания, изменения правил поведения людей, и технологии производства и внедрения смыслов [см. подроб., 2]. Это технологии, направленные

на развитие личности и на создание соответствующих условий для этого, способы совершенствования моральных и этических норм, развития интеллектуального потенциала и физического состояния человека. Проблема, с которой сталкивается процесс реализации гуманитарных технологий, – отсутствие четкого алгоритма. Составляющие гуманитарного алгоритма не имеют однозначных определений и не поддаются математической оценке. Гуманитарные технологии действуют в пространстве, подверженном влиянию многих факторов, поэтому результаты не всегда однозначны.

Очевидно, что обозначенные выше харак-

¹Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

теристики не предоставляют ясного понимания качественного содержания гуманитарных технологий, не дают ответа на вопрос: в чем их отличие от уже знакомых социальных технологий. Так, отличительным свойством социальных технологий является их оперативность и вполне стандартный набор процедур. Гуманитарные технологии, имеют чаще стратегический характер, т. е., ориентация на решение проблем в долгосрочной перспективе и, как правило, разрабатываются конкретными авторами под конкретный проблемный блок или проект.

Таким образом, гуманитарные технологии – это комплекс методов управления социогуманитарными системами, для которых характерны: публичность сферы применения, ориентация на будущее (стратегический характер), авторство и конструктивность.

Реализация гуманитарных технологий, как правило, сталкивается с устремленностью задать, организовать, запрограммировать социокультурное пространство. В этом смысле они всегда имеют дело со сложной саморазвивающейся системой, со свойственными ей нестабильностью и неравномерностью развития. Отсюда вполне закономерным представляется выбор синергетических оснований в качестве методологии построения гуманитарных технологий. К гуманитарным технологиям в общепедагогической практике можно отнести общеизвестные: детские и юношеские общественные организации, КТД, коммунарский сбор, оргдеятельностная игра и т. п.

Анализ жизнедеятельности исторического факультета НГПУ (сегодня – Института истории, гуманитарного и социального образования – ИИГСО) показывает, что руководство Института (директор – Олег Николаевич Катионов) и преподавательский корпус уже достаточно давно и активно используют в учебно-воспитательном процессе гуманитарные технологии, используя их в качестве инструмента: а) мягкого человеческого влияния; б) понимания, т. е. передачи и интернализации значимых смыслов; в) снижения множественности идентичностей (не всегда позитивных) личности в современном мире установления ее гармонизации; г) нормирования актуального и потенциального с точки зрения самоопределения личности в пространстве.

Одной из результативных гуманитарных технологий, реализуемых в учебно-воспитательном процессе ИИГСО можно считать «воспитывающие отношения». В понятие «воспитывающие отношения» вносится, прежде всего, позитивный смысл. Это отношения, развивающие, создающие условия для развития и воспитания лучшего в личности. Но, одновременно, любые взаимоотношения, которые окружают человека, обладающие формирующим характером. Итак, под *воспитывающими взаимоотношениями*, прежде всего, следует понимать такие взаимоотношения, которые создают и реализуют условия для эффективного воспитательного влияния, дающего в сжатые сроки позитивный результат, без использования императивной педагогики. Погружение в такие отношения планомерно и целенаправленно влияет на сознание и поведение личности, зарождает позитивные установки, воспитывает ценностные позиции, рождающие определенность и привязанности, развивает личность и формирует ее внутренние гуманистические ориентиры.

Воспитывающие взаимоотношения – это своеобразие характера, стиля и содержания отношений. Воспитывает то, что значимо и ценно, притягательно и интересно. Влиять все это может тогда, когда личности эмоционально комфортно, не страшно. К. Роджерс утверждал, что поскольку человеку присущ внутренний страх и незащищенность, он может вести и ведет себя недопустимо жестоко, ужасно деструктивно, незрело, регрессивно, антисоциально и вредно [8]. Опираясь на данный постулат, можно сделать вывод о том, что необходимо создавать эмоционально – психологическую атмосферу внутри коллектива, которая не будет порождать тотальное чувство страха и даст ощущение защищенности. В этом случае личность не должна иметь потребность вести себя так негативно, как это определяет К. Роджерс.

Таким образом, воспитывающие отношения, если они присутствуют, формируют в коллективе атмосферу эмоциональной защищенности, снимая, психологический страх у каждой конкретной личности. Находясь в таких взаимоотношениях и чувствуя свою защищенность, человек смело исследует окружающий мир, становится уверенным в себе, усваивает новые формы социально-

го взаимодействия. Психологи утверждают, что пережив опыт подобных отношений, личность (особенно в детском возрасте) закрепляет этот опыт, а положительный эффект данного опыта проявляется в развитии у человека адаптивных эмоций, таких как счастье, оптимизм, собственная ценность, а также форм адаптивного поведения: преодоления стресса, саморегуляции.

Воспитывающие взаимоотношения проявляются в существенном влиянии на каждую конкретную личность. Такие отношения предполагают наличие традиции положительного отношения друг к другу, а также снижают невротизирующее ощущение, рождаемое современным социумом. Целенаправленным анализом содержания подобных отношений, как компонента воспитательной системы, достаточно давно занимается коллектив Центра теории и практики воспитания Института теории и истории педагогики РАО [см., подроб.: 4; 6]. По содержанию воспитывающие взаимоотношения предполагают: наличие в них неформализованного взаимодействия преподавателей и студентов, позитивное восприятие ценностей коллектива теми и другими, освоение общегуманистических ценностей. Часто воспитывающие взаимоотношения выражаются в традициях, которые сохраняют образ коллектива.

Что же является основой для создания подобных отношений? Анализ опыта развития и становления ИИГСО, показывает, что такой основой является приоритетная ориентация в организации жизнедеятельности на ценностные отношения, реализация «педагогики отношений», которую можно определить как «латентную» по отношению к организации деятельности.

Одним из механизмов реализации воспитывающих отношений является такой метод, как «волна отношений» [2]. Это своеобразный метод социально – психологического, развивающего взаимодействия. Он означает, что необходимый позитивный стиль отношений с помощью особых приемов, распространяется от центра коллектива («ядра»), захватывая (круг за кругом) все больше людей, создавая общность “Мы” в коллективе, рождая у большинства неослабевающее чувство симпатии к своему коллективу. В конечном счете для реализации данной

технологии, необходимо обеспечить прочный фундамент гуманистически ориентированного личностного компонента, подбор «команды», создание эмоционального центра коллектива, направленного на осуществление тщательно выверенной модели «желаемых» отношений, управляемое их распространение и закрепление в широком «круге» как воспитывающих. Что и реализовывалось многие года на историческом факультете.

Э. Мейо, один из основоположников организационной и социальной психологии, проводя социальные эксперименты еще в 1924–1936 гг. открыл неформальные группы, проанализировал внутригрупповые способы взаимопомощи и взаимоподдержки, внутригрупповые нормы взаимоотношений и поведения. Все это диктует человеку стереотипы поведения в процессе жизнедеятельности. Благодаря Э. Мейо распространился термин «человеческие отношения», в понимание которых он вносил следующие компоненты [8]: человек – главный объект внимания; в условиях деятельности особенно важен процесс общения; значимо внимание к личности со стороны руководства; необходимо учитывать наличие у людей социальности – потребности в принадлежности к группе; жесткие формальные рамки классической организации (властная иерархия, формализация организационных процессов и т. п.) не совместимы с природой человека.

Воспитывающие отношения во многом соответствуют вышеназванным компонентам. В основе развития данного типа отношений, безусловно, лежат нормы и ценности конкретного общества или общности. Педагогическая инструментовка воспитывающих отношений предполагает заданность педагогическим коллективом ценностной основы и уровня взаимодействия в такого рода отношениях. Используя воспитывающие отношения как гуманитарную технологию, важно помнить, что ключевой основой таких отношений становятся ценностные ориентации субъектов данных отношений и, в первую очередь, «ядра» (в нашем случае – преподавателей и актива студентов ИИГСО), т. е. тех, кто целенаправленно строит такие отношения. В ином случае эти отношения могут превратиться в простой процесс мани-

пуляции людьми. Целенаправленное педагогическое конструирование воспитывающих отношений с положительной ценностной основой, позволит создать значительное количество постоянных социальных сообществ с позитивным межличностным взаимодействием и положительными ориентирами социального поведения субъектов данных отношений, что поможет преодолевать социальную неопределенность и дезадаптацию студентов.

Другой, весьма действенной, гуманитарной технологией ИИГСО, многие годы дающей эффективный результат, является адаптационный сбор для первокурсников – ЛИСТПЕД [см. подроб.: 3]. Богатый, развивающий потенциал данного события в жизни факультета опирается, в первую очередь, на личностный потенциал преподавательского корпуса факультета. Профессиональный тандем ученых-историков, преподавателей исторических и культурологических дисциплин (дающих возможность студенту-первокурснику проникнуться желанием развивать историческое мышление, собственную эрудицию и т. п.) и ученых-педагогов, психологов, преподавателей дисциплин, развивающих педагогическое мастерство и помогающих студентам освоить эффективную коммуникацию, умение доносить любую идею до любой аудитории, гуманистическую позицию, стал основой содержания Листпеда, условием благоприятного микропогружения в саму суть исторического факультета.

Глубокий, имеющий продолжительный социальный эффект, результат, приносит еще и отношение к ЛИСТПЕДУ как самостоятельной ценности для всех тех, кто в нем побывал. И тогда рождается еще и существенный образовательный результат. Содержание и участие в ЛИСТПЕДЕ не только обучает, но и воспитывает студента-первокурсника. Студенты других курсов также все время осваивают что-то новое в области деятельности и отношений. Благодаря этому ЛИСТПЕД является той формой, которая сама по себе все время находится в режиме развития и позволяет, без напряжения, и тяжелых усилий, передавать новым студентам позитивные ценности и нормы, не один десяток лет создающиеся в НГПУ.

Как ценностносмысловая и коллективнообразующая форма, ЛИСТПЕД сформировал

не одну команду единомышленников, друзей, которые передавали идею следующим поколениям «из рук в руки», бережно храня основу и развивая ее с течением времени. И все эти годы, педагогическая команда ЛИСТПЕДА – это творческий союз преподавателей (как носителей идеи) и студентов (как генераторов продвижения идеи вперед) исторического факультета, создающий позитивный эффект переживания общей судьбы для участников адаптивного сбора, рождающий потребность принадлежать к этому обществу и развивать его.

Проблемы дезадаптации молодежи, к сожалению, достаточно представлены в современный период, в том числе и в студенческой среде. В связи с чем, поиск различных педагогических возможностей и условий снижения социальной дезадаптации молодежи весьма актуален.

Понятие «социальная дезадаптация» включает в себя ряд характеристик. Социальная дезадаптация – это регрессия адаптированности личности к своей социальной среде, ведущая к серьезным нарушениям взаимодействия личности с социальной средой. Надо принимать во внимание возрастную и культурную относительность проявлений социальной дезадаптации: поведение, приемлемое для подростка, может быть истолковано как социальная дезадаптация в более зрелом возрасте. То, что нормально в одной культуре или субкультуре выглядит ненормальным в другой. Нередко, социальная дезадаптация молодого человека на проверку оказывается лишь адаптацией к субкультуре какой-то группы...

Социальная дезадаптация предполагает наличие у личности искаженного восприятия окружающей действительности и отсутствие адекватной системы отношений и общения, а также неумения изменять свое поведение в соответствии с ролевыми ожиданиями в обществе [6]. К типичным симптомам социальной дезадаптации человека относят проблемы в деятельности, трудности в общении, неадекватное поведение, агрессию, невротические реакции, нарушения норм морали и права, деструктивное восприятие окружающего.

Вызывается социальная дезадаптация целой совокупностью факторов, в число которых входят: социальный, психологический,

психосоматический и т. п., а порождается в первую очередь нарушением взаимодействия личности и среды. К сожалению, на практике наибольшее внимание уделяется дезадаптированной личности, и, гораздо меньшего внимания удостоивается дезадаптирующая среда. Крайне важно, также, что в итоге дезадаптации, формирующаяся социальная депривация приводит к депривации основных потребностей молодого человека – потребностей в полноценном развитии и самореализации.

Многолетний опыт работы в ВУЗе показывает, что проблемы дезадаптации наиболее обостренно проявляются именно у студентов первых курсов, поскольку слишком много факторов создают возможность для появления дезадаптации. К таким фактором относятся: новая, непривычная, неосвоенная среда; отсутствие специфических практических навыков обучения в ВУЗе; новый (студенческий) коллектив и необходимость освоения в нем; отсутствие опыта взаимодействия с вузовскими преподавателями; потребность в самоутверждении и самореализации; личностные особенности студента (темперамент, характер и т. п.); причастность к асоциальной неформальной молодежной среде; социально-материальные причины (низкий материальный достаток семьи, многодетность, недостаток у родителей времени, знаний, опыта, семьи с одним родителем и т. п.). Многие студенты пытаются самостоятельно преодолеть данные проблемы и снизить собственную дезадаптацию. Однако, если для снижения дезадаптивных проявлений педагогически грамотно организуются условия и возможности, то эффективность снижения дезадаптации значительно возрастает. Именно обозначенные выше гуманитарные технологии учебно-воспитательного процесса ИИГСО (воспитывающие отношения и адаптационный сбор) оказываются эффективными (в нашем опыте) способами снижения дезадаптации студента первого курса ИИГСО в ВУЗе.

Например, выездной студенческий адаптивный сбор уже по своей структуре и содержанию снижает последовательно ряд дезадаптирующих факторов. Условия адаптивного лагеря, при правильной педагогической инструментровке, позволяют существенно снизить развитие социальной

дезадаптации. В нашем опыте ЛИСТПЕД для личности студента часто становился минисоциализирующей системой, которая способствовала его адаптации к вузовскому социуму и студенческой жизнедеятельности в целом. Механизмами этой адаптации стали выступать игровая культура, а именно: всевозможные игры, имитирующие социум и процессы в нем, игровые роли, позволяющие студенту освоить закономерности и нормы факультета в целом. А также доминирующие в ЛИСТПЕДЕ воспитывающие «вертикальные» (преподаватели – студенты) и «горизонтальные» (студенты – студенты) позитивные взаимоотношения.

В целом же выездной адаптивный сбор ЛИСТПЕД имеет следующие условия, способствующие снижению дезадаптации студентов:

- развивающая, адаптивная среда (среда эмоционально комфортная, не блокирующая развитие личности, поскольку когда комфортно, не надо защищаться; среда, позволяющая личности студента снять ряд первоначальных «страхов» (новый коллектив, деятельность, нормы, неопределенность, конкуренция); фасилитирующая среда – облегчающая шаги личностного роста студента);

- целенаправленная реализация деятельности по преодолению страхов и опасений студентов (специальные практикумы);

- расширение позитивных социальных ролей, увеличение возможности выбора ролей (многообразие ситуаций социальной коммуникации в лагере позволяет осваивать новые межличностные, лидерские и игровые роли;

- эффективные личностные взаимоотношения, созданные как в системе «преподаватель – студент», так и в системе «студент – студент», позволяют пережить опыт нахождения в желаемых позитивных взаимоотношениях и заложить потребность личности продуцировать их в дальнейшем;

- благоприятный психологический климат (целенаправленная деятельность уже сложившегося коллектива преподавателей и студентов-старшекурсников по формированию благополучного психологического климата в студенческих группах первокурсников и в коллективе факультета в целом, создает преобладающий позитивный, мажорный фон настроения всех участников

выездного лагеря, характеризующийся выраженной эмпатией, эмоциональной безопасностью, стабильностью позитивного межличностного взаимодействия);

– возможности для формирования новой личностной стратегии взаимодействия с окружающим миром, как механизма создания нового собственного социального образа, может быть более успешного, чем предыдущий;

– расширенный спектр деятельности: творческой, образовательной, спортивной, досуговой при созданных условиях ее быстрого освоения, позволяет осуществлять деятельность выбор и оперативно его реализовывать.

Говоря о возможностях развивающей адаптивной среды в ЛИСТПЕДЕ, следует иметь в виду, что преподаватели и студенты-старшекурсники, работающие в адаптивном лагере, не могут устранить социальные микрофакторы в жизни студента, приведшие к появлению дезадаптации в ВУЗе. Но в тоже время, они имеют возможность создать в условиях ЛИСТПЕДА такую социальную среду, такие воспитывающие отношения, которые смогут позитивно воздействовать на первокурсника, снижая уровень его дезадаптации.

Таким образом, несколько дней проживания студентов в комфортных социально-психологических условиях ЛИСТПЕДА и нахождение в определенных отношениях, позволяет организаторам (преподавателям и студентам-старшекурсникам) «сделать» студентам определенную «социальную прививку» от дальнейшего развития дезадаптации, дезадаптивного поведения, т. е. получить отсроченный социализирующий эффект.

Результат, которого позволяют достигать данные условия – это, в первую очередь, развитие (возврат, нахождение) у студента своей идентичности (отождествления себя с неким целым – социумом, коллективом, факультетским сообществом), как показателя: адаптивности личности к реальной действительности, устойчивости существования личности в условиях неопределенности и социального риска, изменений, освоение личностью студента ценностных основ нового коллектива.

Соответственно, если идентичность личности студента развивается далее, то

снижается его состояние одиночества (как противоположное идентичности) и неопределенности, разорванности отношений с окружающим (новым) миром, оптимизируется процесс ценностно-смыслового самоопределения, освоения позитивных социальных моделей поведения, новой среды. Все это в целом позволяет снизить обозначенные выше факторы дезадаптации студентов.

Исходя из вышесказанного, адаптационный сбор ИИГСО – ЛИСТПЕД, а также воспитывающие отношения, реализуемые в институте, по форме и по содержанию, являются гуманитарными технологиями, позволяющими предотвращать, либо снижать дезадаптацию студентов данного института.

Библиографический список

1. *Возмитель А. А., Осадчая Г. И.* Образ жизни в России: динамика изменений // Социс – 2010 – №1(309) – М.: Наука. – С. 17–27.
2. *Киселев Н. Н., Киселева Е. В.* «Волна отношений» в детском оздоровительном лагере // Воспитание и дополнительное образование в Новосибирской области – 2010. – № 2 – С. 28–31.
3. Магия Листпеда: педагогические принципы адаптационного сбора студентов: юбилейный сборник статей к 40-летию основания кафедры педагогики и психологии ИИГСО / под ред. Н. П. Анисеевой, Т. А. Ромм. – Новосибирск: изд. НГПУ, 2010. – 136 с.
4. *Новикова Л. И.* Воспитание как педагогическая категория. – Педагогика. – 2000. – № 6 – С. 28–35.
5. *Семаго М. М.* Рабочий журнал психолога образования. – М.: Издательство: ТЦ СФЕРА, 2004. – 192 с.
6. Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей / Междунар. науч.-практ. конф., Москва. 19-20 апр. 1993 г.: Тезисы докладов и выступлений в 2-х ч. // Под ред. Л. И. Новиковой. М.: Изд-во ИТП и МНО РАО, 1993. – 345 с.
7. *Фрэнкин Р.* Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. – СПб.: Питер. – 2003. – 526 с.
8. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
9. Центр гуманитарных технологий: сайт «Новости гуманитарных технологий». – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 16.01.2013 – <http://gtmarket.ru/news> (дата обращения 20.01. 013).

Сергеева Ольга Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент, директор Ярославского филиала НОУ ВПО МОСКОВСКАЯ АКАДЕМИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА при Правительстве Москвы, map-olga@rambler.ru, г. Ярославль

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВЕННОЙ СФЕРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Процесс формирования социально значимых черт личности невозможен без эмоциональной составляющей. При этом особое значение приобретает умение управлять собственными эмоциями. Это лежит в основе развития эмоционально-чувственной сферы старшекласников, чему посвящена статья. Эмоциональное развитие старшекласников является важным компонентом педагогической деятельности и включает систему знаний, умений и навыков, направленных на адекватность эмоционального реагирования.

Ключевые слова: эмоционально-чувственная сфера, эмоциональное развитие, старшекласники, эмоциональная культура, педагогическое влияние, умение управлять собственными эмоциями

Sergeeva Olga Alexandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Director of the Yaroslavl Branch of Moscow Business Academy, map-olga@rambler.ru, Yaroslavl

DEVELOPMENT OF THE EMOTIONALLY-SENSUAL SPHERE OF SENIOR PUPILS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract. The process of forming of personality characteristics is significant socially. It is impossible without an emotional component. In this case it is very important to have the skill of regulation of your own emotions. This skill is the basis of the development of the emotionally-sensual sphere of senior pupils. This article covers the problem of the education of the emotional development of senior pupils. The emotional development is one of the important components of the pedagogical work which is comprised of a system of knowledge and skills. They are aimed to the adequacy of the emotional response.

Keywords: emotionally-sensual sphere, emotional development, senior pupils, emotional culture, pedagogical activity, skill of regulation of your own emotions.

В современной педагогической науке аксиоматичным является положение об обучении как многоаспектном процессе, где личность рассматривается как целостность и субъект данной деятельности. Однако долгое время педагогическая практика в большей степени была ориентирована на интеллектуальное развитие школьника, лишь в последнее время возрос интерес к эмоциональному фактору процесса обучения. Понятие «эмоциональный фактор процесса обучения» в современных зарубежных педагогических исследованиях рассматривается в двух плоскостях: как основная мотивационная система процесса обучения и как фактор, оказывающий существенное влияние

на когнитивные психические процессы, значимые для процесса обучения (память, восприятие, мышление). В отечественной дидактике проблема эмоционального фактора рассматривалась первоначально в контексте познавательного интереса. Современные исследователи стоят на аналогичных позициях. Познавательный интерес трактуется как эмоционально-ценностный мотив процесса обучения, с помощью которого происходит позитивное воздействие эмоционального фактора (В. С. Данюшенков, А. К. Маркова, Н. Г. Морозова, О. И. Павлюк, Г. И. Щукина и др.) Обобщение существующих точек зрения позволяет сделать вывод о том, что под эмоциональным фактором процесса об-

учения понимаются эмоции, оказывающие существенное мотивирующее влияние на его результативность. Эмоциональный фактор процесса обучения и воспитания имеет большое значение в отношении любого возраста обучаемого, однако особую роль он играет в том случае, когда обучающийся достиг старшего школьного возраста. Это связано с тем, что старший школьный возраст является этапом концентрации кризисных изменений практически во всех сферах личности – мотивационной, социальной, интеллектуальной, деятельностной и, что для нас особенно важно, эмоциональной. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что период старшего школьного возраста является предметом пристального внимания как в зарубежной, так и в отечественной науке, что объясняется осмыслением старшего школьного возраста как периода развития человека, существенно определяющего его дальнейший жизненный путь.

Эмоционально-чувственная сфера старшеклассника представляет собой сложную и непрерывно меняющуюся систему своеобразных откликов на действительность и ее воздействия. Понятие “эмоциональная сфера” часто встречается в исследованиях таких авторов, как Дж. Боубли, И. В. Дубровина, Я. Корчак, А. А. Крылов, И. Я. Лернер, А. Х. Пашина, А. М. Прихожан и др. При этом единодушия исследователей при трактовке понятия «эмоциональная сфера» не наблюдается. Некоторые исследователи рассматривают эмоциональную сферу в связи с мотивами (В. С. Мерлин) или с эмоционально-чувственным опытом человека (И. Я. Лернер). А. Х. Пашина выделяет такие составляющие эмоциональной сферы, как доминирующее эмоциональное состояние, уровень тревожности, эмпатическая тенденция, эмоциональный слух, социальные эргичность, пластичность и эмоциональность. Иными словами говоря, эмоционально-чувственная сфера является характеристикой индивидуальности человека, включающей эмоции, чувства и самооценку. Основным элементом эмоционально-чувственной сферы, что следует и из ее наименования, являются эмоции. Широта и многогранность понятия «эмоции» определило наличие множества исторических и современных на-

правлений, сложившихся в изучении этой проблемы (в частности, биологическая, информационная, функциональная, мотивационная теории эмоций и др.). Анализ существующих точек зрения позволяет сделать вывод о двойной обусловленности эмоций: с одной стороны, потребностями (мотивацией), с другой – особенностями воздействия (ситуации). Понятие «эмоции» часто рассматривается тождественным понятию «чувства». Между психологами и педагогами до сих пор нет единства в определении эмоций и чувств. Помимо отсутствия единообразия в теориях, посвященных рассмотрению эмоциональных состояний, сложность классификации данных явлений обусловлена еще и семантикой разговорной речи, в которой радость, например, может называться эмоцией, аффектом, чувством или даже ощущением. Предпосылкой развития чувств является их общественная природа, которая определяет характер поступков человека, способствует его эмоциональному развитию. Под эмоциональным развитием личности мы понимаем постепенную дифференциацию эмоций, осознание своих чувств и чувств другого человека, расширение круга объектов и субъектов, вызывающих эмоциональный отклик, обогащение переживаний и формирование умений регулировать и контролировать чувства.

Обобщение существующих точек зрения позволяет нам определить эмоционально-чувственную сферу старшеклассника как сложное субъектно-личностное образование, включающее как относительно устойчивые структурные образования (когнитивный, мотивационно-ценностный, конативно-деятельностный компоненты), так и динамические, ситуативно обусловленные проявления (эмоциональные состояния). К возрастным особенностям эмоционально-чувственной сферы старших школьников относятся дифференцированность эмоциональных реакций, повышение самоконтроля, сила и окраска эмоциональных состояний, расширение с возрастом факторов, способных вызывать эмоциональное возбуждение, развитие самосознания, динамика изменения самооценки и уровня тревожности. Перечисленные особенности лежат в основе стереотипа эмоционального поведения. Стереотип эмоционального поведения – это «совокупность

устойчивых характеристик эмоций (реакций и состояний), которыми человек чаще всего отвечает на внешние и внутренние значимые для него воздействия в соответствии со своей природой, состоянием здоровья и воспитанием» (Бойко В. В.). К факторам, которые определяют стереотип эмоционального поведения, относятся как факторы, связанные с природными особенностями человека, в частности темперамент, так и факторы, которые обусловлены воспитательным воздействием. К ним относятся сформированная система ценностей, склонность к позитивному эмоциональному фону, адекватность эмоциональной реакции социокультурным нормам, осознанность эмоционального реагирования и эмоциональный интеллект. Эмоциональный интеллект (понятие ввели Питер Сэловей и Джон Мейер в 1990 году) в научных психологических концепциях определяется как совокупность интеллектуальных способностей к пониманию эмоциональных состояний и управлению ими. В отличие от абстрактного и конкретного интеллекта, которые отражают закономерности внешнего мира, эмоциональный интеллект отражает внутренний мир и его связи с поведением личности и взаимодействием с реальностью. Наличие эмоционального интеллекта является обязательным условием для воспитания эмоциональной культуры. Эмоциональная культура понимается нами как целостное динамическое личностное образование, имеющее собственную структуру, которая представлена системой знаний о развитии эмоций, умениями и способами анализа эмоций, управления ими, оказания эмоциональной поддержки партнера, проявление которых основано на рефлексии и способствует адекватному эмоциональному реагированию.

Основной задачей развития эмоционально-чувственной сферы старшекласников является формирование у школьников эмоциональной реакции, основанной на эмоционально-чувственном опыте, реализуемой в процессах деятельности и общения и отражающейся в процессе рефлексии этих процессов. Решение данной задачи возможно при осуществлении педагогического сопровождения развития эмоционально-чувственной сферы старшекласников. Педагогическое сопровождение развития эмоционально-чувственной сферы старше-

классников – это процесс, целью которого является формирование личности, эмоционально реагирующей на происходящее на основе рефлексивного отражения деятельности и общения. Педагогическое сопровождение развития эмоционально-чувственной сферы подчиняется следующим закономерностям: взаимообусловленность результативности педагогического сопровождения и уровня сформированности у старшекласников структурных компонентов эмоционально-чувственной сферы; взаимосвязь методов педагогического сопровождения с особенностями эмоциональной среды; взаимосвязь результатов педагогического сопровождения и степени сформированности рефлексивной позиции субъектов педагогического взаимодействия; системность развития всех элементов эмоционально-чувственной сферы школьников. Мы выделяем следующие принципы педагогического сопровождения развития эмоционально-чувственной сферы: опосредованности педагогического воздействия на эмоционально-чувственную сферу; адекватности эмоциональных реакций педагога уровню развития эмоционально-чувственной сферы старшекласников и особенностям эмоциогенных ситуаций; эмоциональной включенности школьников в социально значимые личностные отношения; эмоциональной бинарности; интеграции действий всех субъектов педагогического сопровождения старшекласников и событийности. К основным педагогическим условиям, обеспечивающим эффективность развития эмоционально-чувственной сферы старшекласников, мы относим: рефлексивное взаимодействие между педагогами и старшекласниками, способствующее формированию умений управлять эмоциями; субъектное включение старшекласника в вариативную эмоциональную среду; обеспечение вариативного характера эмоциональной среды за счет расширения спектра эмоциогенных ситуаций; формирование гуманистической профессионально-личностной позиции педагогов-субъектов педагогического сопровождения; создание системы развития и саморазвития эмоционально-чувственной сферы педагогов-субъектов педагогического сопровождения.

Педагогическое сопровождение развития эмоционально-чувственной сферы старше-

классников рассматривается нами как динамический процесс, имеющий временную протяженность и включающий этапы, отражающие разные педагогические функции педагога: предваряющий (функция педагога – помощь и защита), актуализирующий (функция педагога – помощь и поддержка) и рефлексивный (функция педагога – пример и поддержка). При этом помощь предполагает содействие старшекласснику в преодолении возникающих у него эмоциональных проблем при условии, что сам обучающийся в силу различных причин (эмоциональной неготовности, недостаточной информированности о способах выхода из данной эмоциональной ситуации, невысоким уровнем сформированности умений контролировать эмоции и др.) не может справиться с данной ситуацией. Каждый из этапов педагогического сопровождения развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассников предполагает не решение проблемы за старшеклассников, а стимулирование их самостоятельности в выборе способа эмоционального реагирования.

Комплексным фактором развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассников является эмоциональная среда – эмоционально значимая часть социального пространства личности старшеклассника, основными структурными элементами которой выступают психологический климат и эмоциональные ситуации в группах. Под эмоциональными ситуациями в системе педагогического сопровождения мы понимаем педагогически управляемые полифункциональные эмоционально значимые события, которые могут реализовать задачи диагностики развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассника и способствовать ее формированию. Находясь в эмоциональной

среде, личность реализует себя, проявляя те или иные эмоции, воздействует на другого (или других) участника этих отношений, тем самым либо создавая среду, либо преобразовывая ее.

Система педагогического сопровождения развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассников включает принципы его организации, основанные на рефлексивно-деятельностном подходе, определенные условия этого процесса, предусматривает учет и воздействие на эмоционально-чувственную сферу старшеклассника, обеспечение постоянной деятельности по стимулированию саморазвития всех субъектов педагогического сопровождения, в том числе коррекцию эмоционально-чувственной сферы и профессионально личностной позиции педагога.

Библиографический список

1. *Белухин Д. А.* Личностно ориентированная педагогика. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 448 с.
2. *Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М., Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
3. *Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. – СПб.: Питер, 1998. – 336 с.
4. *Виллонас В.* Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2006. – 496 с.
5. *Вундт В.* Психология душевных волнений // Психология эмоций: Тексты. – М., Издат-во МГУ, 1984. – С. 49-50.
6. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
7. *Гребенюк О. С.* Педагогика индивидуальности. Курс лекций. – Калининград, КОИПКРО, 1995. – 94с.
8. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186с.
9. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – 486 с.

УДК 371+37.0

Пивченко Владимир Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, vladimirpivchenko@yandex.ru, Новосибирск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ А. С. МАКАРЕНКО: ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ И СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД¹

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы формирования педагогического коллектива, которые раскрывает в своих работах А. С. Макаренко. Роль педагогического коллектива в опыте Макаренко осмысливается в контексте теории воспитательных систем. Выявлены аспекты проблемы, которые носят конкретно-исторический характер; проанализированы возможности использования педагогического наследия Макаренко в современных условиях.

Ключевые слова: педагогический коллектив; воспитательная система; пример педагога.

Pivchenko Vladimir Petrovitch

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of History, Humanitarian and Social Education at the Novosibirsk State Pedagogical University, vladimirpivchenko@yandex.ru, Novosibirsk

TEACHERS' STAFF IN THE EDUCATIONAL SYSTEM BY A. S. MAKARENKO : HISTORICAL CONTEXT AND CONTEMPORARY VIEW

Abstract. The article deals with some problems of forming a teaching staff reviewed by A. S. Makarenko in his works. The role of a teaching staff in Makarenko's experience is interpreted in the context of the educational system theory. Some specific historical aspects of the problem are revealed, the resources of using Makarenko's pedagogical heritage in actual environment are analyzed.

Keywords: teaching staff, educational system, pedagogue's example.

Вопросы важности педагогического коллектива образовательного учреждения для оптимальной реализации воспитательных задач невозможно переоценить. Если педагоги в школе или ином образовательном учреждении собраны по случайному принципу, не объединены общими ценностями, традициями; если в среде педагогов царит неприязнь друг друга, разлад и вражда, неблагоприятный психологический климат, трудно назвать такое «собрание» педагогов коллективом. В данных обстоятельствах педагогу очень трудно «абстрагировать-

ся» от неблагоприятных психологических факторов, которые порождают очевидный дискомфорт и разрушительно действуют на организацию его профессиональной деятельности. Если смотреть на явление шире, то можно однозначно констатировать, что никакого «педагогического ансамбля» (Е. Ямбург) здесь быть не может. Это означает невозможность в полной мере выполнять функции образования и воспитания: враждующие педагоги, угнетённые конфликтами и интригами, не могут быть гармоничными личностями и создавать вокруг себя гармо-

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

ническую воспитывающую среду.

Надо принять во внимание, что «сильный», мотивированный и опытный учитель-предметник даже в такой неблагоприятной среде может обеспечивать продуктивную учебно-познавательную деятельность детей, добываясь хороших результатов. Если же говорить о едином воспитательном пространстве, той самой воспитывающей среде, которая свойственна любой воспитательной системе – можно однозначно констатировать, ограничиваясь даже эмпирическим уровнем, что на этом поле никаких результатов добиться не удастся.

Классическое определение воспитательной системы гласит, что она рассматривается как «целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, отношения, освоённая среда) и обладающий такими интегративными характеристиками как образ жизни коллектива, его психологический климат» [1, с. 15]. Ядром любой воспитательной системы является разновозрастной коллектив детей и взрослых, состоящий из дифференцированных коллективов, носящих как временный, так и постоянный характер. И здесь-то совершенно точно без слаженного «педагогического ансамбля», исполняющего настоящую «педагогическую симфонию» (Ш. Амонашвили), не обойтись.

Современная теория воспитательных систем в самой значительной степени базируется на педагогическом опыте А. С. Макаренко. А он, в свою очередь, был вовсе не «кабинетным» учёным-теоретиком, а стопроцентным практиком, буквально «выстрадавшим» свой педагогический опыт и добившимся невероятного: почти стопроцентного перевоспитания малолетних правонарушителей, которых прошло за 15 лет его работы в советский период через колонию им. М. Горького и коммуны им. Ф. Дзержинского более 3 тысяч.

Макаренко в своих статьях уделяет много места проблеме подбора педагогов в полноценно работающее воспитательное учреждение. Он рассматривает несколько ключевых идей, связанных с этой практикой и органично вытекающих одна из другой. Можно проанализировать их с точки зрения соответствия тогдашним реалиям, совре-

нным условиям и педагогической продуктивности.

Один из главных тезисов, касающихся организации жизни педагогического коллектива, звучит у Макаренко так: «Только воспитатель, осевший на месте, переживающий свою связь с колонией как нечто серьёзное и длительное, как эпоху в своей собственной жизни, а не только как эпизод, только такой воспитатель способен что-нибудь сделать. ... Хороший воспитатель должен обязательно быть осёдлым человеком... Он крепко усядется в своей квартире, повесит занавески, откуда-то притащит хорошую лампу и выйдет к ребятам сияющий и довольный, что он так хорошо и основательно устроился. Он уже не может не чувствовать, что он часть колонии» [3, с. 156].

В другом месте Макаренко прямо пишет: «Очень желательно, чтобы большинство учителей данной школы имели квартиры при самой школе. ... Учительский коллектив, живущий при школе, сильно содействовал бы и «коллективизации» учеников при помощи вечерних работ, устройства игр и вечеров, праздников и просто живого общения» [4, с. 282].

Данная идея Макаренко, без сомнения, имеет значительную педагогическую ценность. В таком тесном постоянном общении педагог находится постоянно на виду и являет собой живой пример отношения к другим, к общему делу. И если он – цельная, органичная личность, если реально осознаёт себя частью такого детско-взрослого сообщества и мотивирован на педагогическую деятельность, то такой тесный контакт не должен его пугать и «напрягать».

Такой подход в педагогике приемлем и оправдан. Можно вспомнить и Я. Корчака, комната которого находилась в мансардном этаже детского дома, директором которого он являлся и на базе которого создал замечательную воспитательную систему, и В. А. Сухомлинского, жившего рядом со школой, директором которой был долгие годы.

При этом нельзя не отметить определённый максимализм подобной постановки вопроса. Во-первых, по известным причинам в современных условиях практически невозможно создать такую «среду обитания» для педагогов. Во-вторых, даже если предположить, что в отдельных случаях такая органи-

зация возможна, необходимы по-настоящему готовые к самоотдаче, к служению общему делу люди. Их должно быть не так уж мало. Но в этом и состоит замысел настоящей воспитательной системы: здесь не остаются случайные люди; постепенно складывается микрокультура, традиции, выстраивается позитивный стиль и тон отношений между всеми, кого объединяет сообщество. На это в некоторых случаях уходят годы.

Ещё одна мысль, высказанная Макаренко применительно к разбираемой нами проблеме, касается деятельности и идеологического единства членов коллектива, и тогда «спайка» детского и взрослого сообществ становится предельно прочной. Вот как об этом пишет педагог: «Советское воспитание может быть делом только коллектива воспитателей. Отдельный воспитатель не имеет права ни на какую политику и ни на какую методику... Перед коллективом воспитанников воспитатель должен выступать как боевой товарищ, борющийся вместе с ними и впереди их за идеалы первоклассного советского детского учреждения. Отсюда вытекает метод его педагогической работы» [3, с. 347].

Для советской педагогики 1920-30-х гг. такой подход, связанный с идеологическим единением, был единственно возможным, хотя наверняка достигался во многих случаях лишь на формальном уровне. Во времена Макаренко идеологически единая «платформа» была неоспоримой основой педагогической деятельности. Что касается единых для всех педагогов методических подходов, то здесь речь не идёт в буквальном смысле об унифицировании использования в практике всеми воспитателями педагогических приёмов и методов. Макаренко имеет в виду принципиальное согласие педагогов по стратегическим вопросам, его тексты показывают, что он давал возможность каждому коллеге проявить все свои педагогические ресурсы в деле воспитания.

Макаренко далее пишет, что каждый воспитатель, преподаватель должен хорошо разбираться во всех вопросах жизни учреждения, начиная с планов и графиков и заканчивая бытовыми мелочами: «Наши воспитатели не знают, что такое торговый дюйм, калькуляция, мечик, шкив, ... не разбираются в вопросах организации труда...» [4, с. 337]. Это неумение вникать в производ-

ственные проблемы коммунаров, ограничиваясь только своим узким педагогическим знанием, подрывает доверие ребят к педагогическому коллективу.

Живое участие всех членов единого коллектива (как детского, так и взрослого) во всех вопросах жизни сообщества – принципиальное положение макаренковской педагогики. Именно такая совместная жизнедеятельность порождает сильнейшие импульсы социализации, организует реальное самоуправление, обеспечивает устойчивый воспитательный эффект.

Представляется, что такая эффективная организация уровня «школа-производство» с доминированием не «коммерческих», производственных, а исключительно педагогических целей являлась уникальной как в те годы, так остаётся актуальной и сегодня. Известно, сколько критики обрушилось на Макаренко по поводу «эксплуатации детского труда», каких усилий стоило ему удерживать ситуацию в педагогически оптимальном положении. О результатах такой организации может свидетельствовать такой факт: заканчивая своё пребывание в коммуне, выпускник в итоге чаще всего получал четыре документа: аттестат, трудовую книжку, квалификационное свидетельство о полученной профессии и сберегательную книжку с солидным вкладом (образовавшимся от регулярных отчислений с его заработка).

Данный опыт трудно наследовать в полной мере. В советской педагогике (особенно второй половины XX века) обращение к идеям трудового воспитания с апелляцией к опыту Макаренко было очень распространено. Однако сегодня многие исследователи опыта Макаренко, в том числе такой крупный учёный-макаренковед, как А. А. Фролов [7], считают, что использование этого опыта носило искажённый характер, были выхолощены важнейшие гуманистические идеи Макаренко, отчасти из-за непонимания, отчасти вследствие их «неудобства». И крайне редко можно было встретить упоминание о роли педагогического коллектива в трудовом воспитании, о единстве детско-взрослого трудового сообщества, как это было в опыте коммуны имени Ф. Дзержинского.

Несомненным положительным фактором сегодняшнего дня российской педагогики является открытость для дискуссий, обмена

опытом, возможность использовать разные практики в образовательной и воспитательной деятельности. В этой связи, обращаясь к историческому контексту педагогики Макаренко, уже в нынешнем, XXI веке стали писать о её нереализованном потенциале. Так, А. М. Кушнир и С. И. Аксёнов рассматривают идеи Макаренко в русле создания «мини-технопарков» на базе образовательных учреждений, прообразом которых были учреждения, возглавляемые великим педагогом. Авторы прекрасно осознают роль воспитывающего коллектива педагогов у Макаренко как стержня его системы: «Основа этой системы – специфический «воспитательный» трудовой коллектив, т. е. единый коллектив педагогов, воспитанников, всех сотрудников педагогического учреждения. Макаренковский единый коллектив педагогического учреждения создаётся как промежуточное звено связи формирующейся личности с жизнью общества. В этом коллективе представлены все основные аспекты «взрослой» жизни: трудовая деятельность, экономические и социально-политические отношения, правовые и духовно-нравственные связи» [2, с. 79]. Вышеназванные авторы считают, что за макаренковскими идеями, связанными с созданием на базе современных образовательных учреждений «мини-технопарков» – будущее.

Интересны мысли Макаренко относительно конкретного состава педагогического коллектива. Широко известно его высказывание о том, что о законах построения педагогического коллектива в будущем должен быть составлен целый том. И наброски к данной теории Макаренко сделал.

Он, в частности, отмечает, что педагогический коллектив должен быть собран не случайно, а составлен на основе определённых принципов. В частности, нужно «разрешить вопрос, сколько должно быть женщин и сколько мужчин в педагогическом коллективе. ...бывает преобладание мужчин, и это создаёт нехороший тон. Слишком много женщин – тоже какое-то однобокое развитие» [4, с. 390]. Данный тезис сегодня стал в педагогических дискуссиях «общим местом», однако этот вопрос по-прежнему никак не осмыслен теоретически и почти нигде по известным причинам не решается на практике.

А. С. Макаренко пишет, что надо теоретически обосновать, сколько должно быть в педагогическом коллективе молодых специалистов и сколько – с большим стажем: «...я иногда знал, что мне надо обязательно пригласить молодого человека... – я считал, что мне нужна хорошая девушка в коллективе. Почему? Да потому, что собрались все такие вот вроде меня и у учеников глазам отдохнуть не на чем. Эта хорошенькая девушка внесёт и молодость, и свежесть, и известный задор. ...она должна быть обязательно, потому что ... такая девочка будет учиться и у старых педагогов, и у старых учеников, и то, что она будет у них учиться, сообщает и им ответственность за её нормальную работу» [Там же. С. 389]. Это, как представляется, тонкое психологическое и педагогическое наблюдение. Макаренко пишет, что даже если пойдут разговоры, что в неё (девушку) кто-то из педагогов влюбился, это заметно оживит общий тонус коллектива, а этот общий позитивный тонус, настрой коллектива имеет неопределимое значение для продуктивной работы.

«Нужно обсудить вопрос, сколько должно быть из педагогов людей весёлых и сколько угрюмых. ...Должен быть хоть один весельчак, хоть один остроумец. ...Надо, чтобы в коллективе был и сердитый, строгий дед, который никому ничего не прощает, который никому не делает никаких уступок. ... Нужно, чтобы была и «мягкая душа» – человек несколько слабовольный, который всех любит, всем всё прощает, всем ставит пятёрки. ...Я знал, что такой человек уменьшит трения, возникающие иногда в коллективе» [Там же].

Эти замечательные комментарии А. С. Макаренко, пожалуй, имеют вневременный характер, они будут актуальны всегда. Если принять за аксиому, что основная цель школы или подобного современного образовательного учреждения – обеспечивать полноценное социальное воспитание, в котором происходит обретение человеком «интерсубъективной социальности как условия успешного функционирования человека в обществе и одновременно его индивидуального социального самоопределения ... на основе усвоения ценностных ориентаций» [6, с. 280], – следует признать, что этот процесс предполагает освоение воспитанником

разного опыта межличностных отношений. Для этого воспитанник должен взаимодействовать с *разными* наставниками, взрослыми людьми. Ведь каждый ребёнок также индивидуален, и, видя яркие индивидуальности вокруг себя, он попадает в «поле притяжения» того или иного педагога, находя «родственную душу», обретая новый опыт, приобщаясь к новым видам и способам деятельности.

Макаренко, прекрасно понимая это, иллюстрирует свои обобщения конкретными примерами. У каждого «педагогического типажа», выведенного Макаренко, в коллективе воспитателей был свой прототип. Макаренко пишет, как группировались воспитанники вокруг такого яркого педагога, как В. Н. Терский; как позитивно влияла на грубоватый мужской коллектив Л. Говорещкая (та самая «хорошая девушка»); как уважали коммунары за мастерство и принципиальность И. П. Городича или Т. Д. Татаринова. Именно это имел в виду Макаренко, когда писал, что «многочисленные показы и указы совершенно не действуют, тогда как живой пример действует ураганно» [Там же. С. 391].

Судя по воспоминаниям тех, кому повезло работать с Макаренко в созданном им педагогическом коллективе, он, действительно, с одной стороны, обосновав ту или иную организационную идею, блестяще её реализовал; с другой – многие свои идеи он черпал из собственной управленческой практики, постоянно ища новое, идя путём проб и ошибок. Он никогда не боялся признавать свои ошибки, и от этого его авторитет в глазах коллег и воспитанников нисколько не умахался.

Стремясь проверить свои педагогические находки, Макаренко создал замечательный педагогический коллектив, сполна выполнивший максимум воспитательных задач, как и должно быть в развивающейся гуманистической воспитательной системе. «В коллективе Макаренко всегда были люди с общими взглядами на жизнь и работу, едиными интересами, уважающие друг друга, любящие детей, любящие свою работу, которую Макаренко распределял так, чтобы каждый имел дело, соответствующее его способностям, наклонностям и возможностям... Характер и форма человеческих

взаимоотношений в коллективе, определявшие его лицо, были предметом особой заботы Антона Семёновича. Как никто, умел он создавать подлинно дружеский, весёлый, простой и приветливый тон в коллективе педагогов» [3, с. 211].

Положения А. С. Макаренко, которые посвящены формированию и успешной работе жизнеспособного педагогического коллектива, убедительно доказывают закономерность создания воспитательной системы на основе формирования сообщества детей и взрослых, обеспечивающего максимум условий для развития, личностного роста и самореализации всех его членов. Важнейшим условием реализации данной задачи становится пример педагога для воспитанников, являющийся настолько естественным и органичным для воспитанников, насколько таким неосознаваемым примером для подражания в семье для детей являются родители.

Однако Макаренко касается и других вопросов, о которых в рамках данной статьи можно лишь упомянуть: проблема «времени» существования педагогического коллектива, значимости связки «опытный – неопытный педагог», размышления о роли руководителя, проявлении педагогического мастерства и педагогической техники в профессиональной деятельности, иные вопросы организации и эффективной работы педагогического коллектива. Внимание к обсуждаемым проблемам растёт. Так, М. М. Поташник, выделяет средства создания корпоративной культуры в образовательном учреждении, эффективно используемые в тимбилдинге – технологии командообразования, – которую можно использовать в формировании педагогического коллектива: посвящение в учителя, дни открытых дверей, традиционные школьные мероприятия, наличие оригинальной атрибутики (герб, гимн, флаг и пр.), дресс-код, совместное проведение праздников, юбилеев, экскурсий и другие формы [5]. Материал подаётся как «новое слово» в организаторской деятельности директора школы и его администрации. Однако знакомство с текстами Макаренко позволяет сделать вывод, что задолго до описания теории и практики тимбилдинга выдающийся советский педагог успешно использовал в своём опыте практически все перечисленные в вышеупомянутом материале

ле средства.

Следовательно, нужно внимательно перечитывать классиков, в том числе и книги А. С. Макаренко; его наследие в большинстве случаев даже не надо «адаптировать» к современным условиям. Более того, многое ещё ждёт своего времени для полноценного осмысливания и воплощения.

Библиографический список

1. Концепция воспитания школьников в современных условиях. – М.: [б/и], 1993. – 24 с.

2. *Кушнир А. М., Аксёнов С. И.* Школьный мини-технопарк в опыте А. С. Макаренко // Народ-

ное образование. – 2012. – № 2. – С. 73–81.

3. *Макаренко А. С.* Марш тридцатого года. – М.: Просвещение, 1988. – 287 с.

4. *Макаренко А. С.* О воспитании – М.: Издательство политической литературы, 1990. – 415 с.

5. *Поташник М. М.* Сообщество педагогов школы: коллектив или команда? // Народное образование. – 2012. – № 5. – С. 167–174.

6. *Ромм Т. А.* Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. – Новосибирск: Наука, 2007. – 375 с.

7. *Фролов А. А.* Человек в системе производства: новое в мировой практике организации труда и опыт А. С. Макаренко // Народное образование. – 2012. – № 2. – С. 11–15.

Протасова Елена Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общественных наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Соликамский государственный педагогический институт», elena-protasova5@yandex.ru, Соликамск

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НА УРАЛЕ В КОНЦЕ XVIII – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Аннотация. В статье рассматривается становление и развитие педагогического образования на Урале в конце XVIII – начале XX века, выделены формы подготовки учителей, представлены материалы регионального историко-педагогического наследия.

Ключевые слова: педагогическая история региона, педагогическое образование, формы подготовки учителей.

Protasova Elena Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer of the Department of Social Sciences at the Federal state budgetary educational establishment of higher professional education «Solikamsk State Pedagogical Institute», elena-protasova5@yandex.ru, Solikamsk

TEACHER TRAINING IN THE URALS FROM THE END OF THE XVIII UP TO THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

Abstract. The article deals with the formation and development of pedagogical education in the Ural area from the end of XVIII up to the beginning of the XX century. The accent is put on the ways of teacher training of the period. The article contains the materials of the historical pedagogical heritage of the region.

Keywords: pedagogic history of region, pedagogical education, forms of teacher training.

Неотъемлемой частью педагогической истории региона является подготовка народного учителя. Обращение к опыту прошлого позволяет осмыслить многие вопросы реформирования профессионального образования на современном этапе. В первой четверти XVIII века на Урале открываются светские учебные заведения, что было связано с превращением огромной территории региона в промышленный центр России. Основной задачей горнозаводских школ, учрежденных при активном участии В. Н. Татищева, стала подготовка квалифицированных рабочих. Школы были открыты при Уктусском, Алапаевском, Сыстерском, Верхисетском, Пыскорском и других заводах. Отобранные для обучения юноши определялись учениками к мастерам доменного, кузнечного и строительного производства.

Освоение элементарных теоретических знаний сочеталось с профессиональной подготовкой (в форме ремесленного учениче-

ства), которую осуществляли специалисты горнозаводских предприятий. Так, в Егосихинской горнозаводской школе, где обучались юноши от семи до семнадцати лет (дети рудокопов, плавильщиков, копировщиков, штейгеров, подмастерьев), длительные отлучки детей из школы, по утверждению Т. А. Заболотных, «были вызваны не только нуждами завода, но и необходимостью практической подготовки учащихся» [3, с. 29]. Руководство Егосихинской школой осуществляло Пермское горное начальство, которое выделяло деньги на содержание учащихся и учителей, переводило детей из словесной школы в арифметическую, обеспечивало учащихся необходимыми наглядными средствами.

Сложившийся в регионе опыт профессионального образования способствовал повышению качества подготовки квалифицированных мастеров, воспроизводству ремесленных кадров, заложив основы соз-

дания системы государственных общеобразовательных учебных заведений. Развитие горнозаводских школ активно продолжалось в первой половине XIX века в связи с созданием на Урале главных горных округов: Екатеринбургского, Горноблагодатского и Пермского. К преподаванию в заводских школах, горных и окружных училищах активно привлекались специалисты горнозаводских предприятий.

В начале 1780-х годов в России начинается разработка и осуществление школьной реформы. В губернском городе Перми открывается городская российская школа с двухлетним сроком обучения. В. В. Прокошев отмечает, что в этой школе работал один учитель – Иван Семенович Филимонов, выпускник Вятской духовной семинарии, который «вел все учебные предметы (чтение, письмо, арифметику, катехизис и рисование), был заведующим школой, исполнял обязанности сторожа, за работу получал 40 руб. в год» [7, с. 14]. В 1786 году состоялось преобразование школы в Главное народное училище, учителями которого стали выпускники Петербургского главного народного училища, получившие общеобразовательную и методическую подготовку под руководством известного просветителя Ф. И. Янковича-де-Мириево.

Основной педагогический корпус малых народных училищ, открытых в уездных городах по Уставу 1786 года, составили выпускники Вятской и Тобольской духовных семинарий. Несмотря на последовательную секуляризацию образования, именно духовенство, по словам П. Ф. Каптерева, «представляло сравнительно образованный класс, жило с народом вместе и при попечении о его собственном образовании и лучшем материальном положении могло сделаться могучей культурной силой и во всяком случае несравненно большей, чем приказы общественного призрения и губернаторы» [4, с. 204].

Начало XIX века, связанное с проведением новой реформы и учреждением Министерства народного просвещения, актуализировало организацию специальной подготовки учительских кадров. По Уставу 1804 года в каждом университете должны были создаваться педагогические институты, куда могли поступать лица, имеющие законченное университетское образование.

При Казанском университете, под руководством и контролем которого находилась территория Урала, в 1812 году был создан трехгодичный педагогический институт. Как и другие педагогические институты, открытые при университетах, он просуществовал до 1859 года.

Особенно заметные изменения в педагогическом образовании начали происходить в 1860-е годы: складываются основные формы подготовки учителей (учительские семинарии, педагогические классы женских гимназий, педагогические курсы, учительские институты); при епархиальных училищах были открыты педагогические классы и начальные школы, в которых воспитанницы проходили практику. Но многие учителя вообще не имели педагогического образования и получали звание учителя после сдачи специальных экзаменов.

Ярким примером общественной инициативы в образовании стала просветительская деятельность земств. В Пермской губернии в которой земская реформа началась в 1870 году, во всех 12 уездах состояние образования было удручающим: не хватало школ и квалифицированных кадров; на содержание многих учебных заведений средства вообще не отпускались. На начальном этапе существования земства определились в выборе приоритетных направлений деятельности и рациональном использовании денежных средств: вопросы о выделении средств на содержание существовавших училищ, об открытии новых школ, о проблеме их обеспечения учительскими кадрами.

Земства активно участвовали в подготовке народного учительства: поддержкой пользовались, прежде всего, учителя – выходцы из народа, которым земства выплачивали специальные стипендии. Благодаря стипендиям земства, почти все учителя уезда были выпускниками Соликамского училища. В сокращенном объеме выдача стипендий продолжалась и до окончания соискателями учительской семинарии.

Деятельность земства по подготовке учителей и повышению их квалификации была очень разноплановой. Об этом, в частности, пишет О. Н. Варнакова, называя в числе мероприятий земства, организацию в Чёрмозе Первого учительского съезда (июнь 1873 года), проведение летних учительских кур-

сов и съездов (90-е годы XIX века), разработку учебных программ и рекомендаций по использованию учебников в начальной школе, содержание учительских семинарий, формирование учительских библиотек, основу фонда которых «составляли периодические издания педагогических журналов – «Семья и школа», «Русский начальный учитель», «Педагогический листок», «Народная библиотека», «Вестник воспитания», «Вестник народного образования», методическая литература и др.» [1, с. 162-166].

С развитием женского образования во второй половине XIX века функцию профессиональной педагогической подготовки в определенной мере взяли на себя женские гимназии и прогимназии, в которых готовили учителей для начальных школ, домашних учительниц и наставниц, принимали экзамены у желающих работать в государственных или частных учебных заведениях. Е. В. Ветлугина, анализируя роль женских гимназий и прогимназий в профессиональной подготовке учительниц на Урале, делает вывод о том, что доступность обучения в этих учреждениях способствовала пополнению учительских кругов выходцами из крестьян, мещан, сельского духовенства, обедневшего дворянства и чиновничества: «Бывшие гимназистки, получив педагогическую подготовку, оживили преподавание в школе, подняли уровень грамотности населения. Их охотно принимали на работу как в земские, так и в министерские школы» [2, с. 150].

Значительную роль в развитии педагогического образования в Пермской губернии сыграла Соликамская женская гимназия, старейшее на Урале среднее профессиональное учебное заведение (ныне Соликамский педагогический колледж имени А. П. Раменского). Четырехклассная женская прогимназия была открыта в административном центре уезда 26 августа 1900 года. Земское собрание остановилось на предложении члена уездного училищного совета П. А. Дмитриева ознаменовать таким образом 100-летие со дня рождения А. С. Пушкина. Предложение нашло поддержку у городской управы и Пермского губернского земства.

Социальный состав учащихся прогимназии был разнообразным. Сошлемся на данные, опубликованные в книге «Педагогиче-

ская история Соли Камской»: «[в] декабре 1900 года в прогимназии учились 90 человек, на 1 января 1902 года – 119; по вероисповеданию все православные, по сословиям: духовного звания – 1 человек, детей дворян и чиновников – 9 человек, почетных граждан и купцов I гильдии – 6 человек, мещан, купцов II гильдии и ремесленников – 66 человек, крестьян – 32 человека, нижних чинов – 5 человек» [5, с. 11-12]. Уже летом 1901 года состоялся первый выпуск домашних учительниц, успешно сдавших экзамены. Несмотря на платное обучение, Соликамская женская гимназия считалась социально доступной. Постановлением учительского попечительского совета от оплаты частично или полностью освобождались дети бедных родителей из земских служащих; практиковалась бесплатная выдача учебников и учебных пособий. Благодаря системе попечительства и помощи земства, в прогимназии, а затем и в гимназии могли учиться дети крестьян и мастеровых. Первой начальницей женской прогимназии была назначена Александра Григорьевна Сабашникова, выпускница Пермской Мариинской гимназии.

Кроме Соликамской гимназии, учительниц для уезда готовили Пермская, Ирбитская, Шадринская учительские семинарии. В основе этой формы профессиональной подготовки лежали «Положение об учительских семинариях» (1870) и «Инструкция для учительских семинарий» (1875). В учительских семинариях преподавались закон божий, русский язык, церковно-славянский язык, арифметика, геометрия, русская и всеобщая история, география, естествознание, чистописание и рисование, основы педагогики, гимнастика, пение и проводились практические занятия в школе. Инспекторы народных училищ считали выпускниц учительских семинарий хорошо подготовленными к работе в народной школе и настаивали на необходимости материально поддерживать квалифицированные кадры.

В системе педагогического образования значительную роль играли педагогические курсы, подробности о которых находим в статье И. А. Слудковской. Она пишет, что особенно большой след в истории народного образования оставили краткосрочные педагогические курсы в городе Осе, проведенные осенью 1875 года. Реализация цели

курсов – «[у]яснить и усвоить основные начала, выработанные современной педагогикой, дидактикой и методикой в применении их к народной школе» – была связана с обширной программой, в которой формулировки тем говорят сами за себя: отношение школы к физическому воспитанию, школьная гигиена, отношение школы к нравственному воспитанию, нравственное воспитание, основы для построения общей дидактики, общие свойства правильного обучения, наглядное обучение и т. д. (всего 14 тем).

На курсы съехались 63 учителя из разных уездов Пермской губернии; из них 50 человек не имело педагогического образования. «Перед учителями выступали передовые педагоги Пермской губернии, представители Петербургского педагогического общества», «живое обсуждение получили такие вопросы, как роль личности учителя, пример учителя в процессе обучения и воспитания», «поднимались вопросы развития умственных способностей детей, их творческого дарования, любознательности, наблюдательности...» [9, с. 39-40].

В начале XX века к проведению учительских курсов привлекаются талантливые лекторы, приглашенные из Петрограда, Москвы, Перми. Удачное проведение курсов в 1915 году отмечено в материалах Соликамского уездного собрания. Курсы проводились с 15 июня по 18 июля с участием 120 педагогов. В докладе управы отмечено: «Читались следующие предметы: Педагогическая психология. 26 ч. Лектор – профессор Психо-Неврологического Института Лазурский. Методика Природоведения. 35 ч. – председатель педагогического совета гимназии Стоюниной в Петрограде – Ягодковский. 10 ч. Лекции и занятия по изготовлению простейших приборов и пособий – преподаватель Фребелевских курсов Павлович. Методика географии. 16 ч. заведывающий Петроградским городским училищем А. Н. Запанков. Методика рисования. 10 ч. – преподаватель Московских Тихомировских курсов Н. Н. Ивакин. Методика русского языка. 15 ч. – преподаватель Пермского высшего начального училища

Н. Е. Бочкарев. Пробные уроки и практические занятия. Преподаватель Петроградской земской учительской школы Н. Н. Ефимов» [6, с. 133-134]. Большим авторитетом на съездах народных учителей пользовался Н. Ф. Бунаков, который проводил теоретические и практические занятия для учителей в Екатеринбурге, Нижнем Тагиле, Ирбите, Шадринске.

В заключение отметим, что проблема педагогического образования на Урале являлась одной из острейших, – регион нуждался в большом количестве учительских кадров. К 1917 году благодаря взаимодействию государства, земства и крестьянства, деятельности организаторов образования и общественных объединений, подвижничеству учителей оформилась многотипная система педагогического образования.

Библиографический список

1. Варнакова О. Н. Образовательная деятельность земств в поселениях Усольско-Березниковского региона Соликамского уезда (1870–1917 гг.). – Березники: Графикс, 2008. – 237 с.
2. Ветлугина Е. В. Роль женских гимназий и прогимназий в деле профессиональной педагогической подготовки учительниц на Урале (последняя треть XIX – начало XX в.) // Наш Капцугович: сборник-посвящение. – Пермь: Книжный мир, 2006. – С. 142-150.
3. Заболотных Т. А. Егошихинская горнозаводская школа // Из истории народного образования. – Пермь: Звезда, 1976. – С. 22-32.
4. Кантерев П. Ф. История русской педагогики. – СПб.: Алетейя, 2004. – 560с.
5. Педагогическая история Соли Камской. – Озерск: МАНЭК, 2000. – 96с.
6. Постановления 35 чрезвычайной и 46 очередной сессий Соликамского уездного земского собрания по народному образованию за 1915 год. – Соликамск: Типография А. Н. Алешкина, 1916. – 318с.
7. Прокошев В. В. Распространение грамотности в Пермском крае с древних времен до XIX века. – Пермь: Звезда, 1976. – С. 3–21.
8. Связь времен нельзя остановить. – Соликамск: Пчела, 2010. – 184с.
9. Слудковская И. А. Из истории подготовки учительских кадров на Урале во второй половине XIX века. – Пермь: Звезда, 1976. – С. 33–46.

УДК 159.9.072

Агавелян Оганес Карпетович

Доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства ФГБОУ ВПО Новосибирский государственный педагогический университет, oganesagavelyan@yandex.ru, Новосибирск

Агавелян Рубен Оганесович

Доктор психологических наук, профессор, директор Института детства ФГБОУ ВПО Новосибирский государственный педагогический университет, ruben_ag@mail.ru, Новосибирск

Перевозкин Сергей Борисович

Кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии НОУ ВПО Новосибирский гуманитарный институт, per@brk.ru, Новосибирск

Перевозкина Юлия Михайловна

Кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии личности и специальной психологии ФГБОУ ВПО Новосибирский государственный педагогический университет, per@brk.ru, Новосибирск

Осколкова Мария Сергеевна

Лаборант кафедры психологии личности и специальной психологии ФГБОУ ВПО Новосибирский государственный педагогический университет, angel@mail.ru, Новосибирск

ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЕКТИВНОЙ МЕТОДИКИ «КРИК»

Аннотация: статья носит эмпирический характер. Основной целью статьи является представление результатов окончательного исследования о разработке, апробации и психометрической проверке проективной методики «Крик». В основе методики положен голосовой стимул – крик, детерминирующий сочинение испытуемым рассказа. На основании рассказа определяются различные виды страхов и агрессии. Представленные результаты о надежности и валидности методики, демонстрируют, что методика «Крик», являясь надежным, валидным психометрическим инструментом, дает возможность комплексно выявить индикаторы страха и агрессии личности.

Ключевые слова: страх, агрессия, звуковой сигнал, крик, диагностика, валидность, надежность, стандартизация.

Agaveljan Oganeg Karapetovich

The doctor of psychological sciences, the professor, professor of institute "Childhood" Novosibirsk state pedagogical university, oganesagavelyan@yandex.ru, Novosibirsk

Agaveljan Ruben Oganegovich

The doctor of psychological sciences, the professor, the director of institute childhood Novosibirsk state pedagogical university, ruben_ag@mail.ru, Novosibirsk

Perevozkin Sergey Borisovich

The candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of practical psychology of Novosibirsk humanitarian institute, per@brk.ru, Novosibirsk

Perevozkina Julia Mihajlovna

The candidate of the psychological sciences, managing chair of psychology of the person and special psychology of Novosibirsk state pedagogical university, per@brk.ru, Novosibirsk

Oskolkova Maria Sergeevna,

The programmer of chair of psychology of the person and special psychology of Novosibirsk state pedagogical university, angel@mail.ru, Novosibirsk

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
THE PSYCHOMETRIC ANALYSIS
OF THE PROJECTIVE TECHNIQUE «SHOUT»

Abstract. Article has empirical character. Article main objective is representation of results of definitive research about working out, approbation and psychometric check of a projective technique “Shout”. In a basis to a technique the vocal stimulus – the shout determining the composition by the examinee of the story is put. On the basis of the story various kinds of fears and aggression are defined. The presented results about reliability techniques, show, that a technique “Shout”, being reliable the psychometric tool, gives the chance to reveal in a complex indicators of fear and aggression of the person.

Keywords: fear, aggression, a sound signal, shout, diagnostics, reliability, standardization.

Актуальность данной работы заключается в том, что исследование личности человека ищет более новые способы диагностики. Большой интерес в последнее время уделяется проективным методикам, поскольку как отмечает Е. Т. Соколова [6] проективный метод ориентирован на изучение неосознаваемых свойств, и в связи с этим является едва ли не единственным собственно психологическим методом проникновения в наиболее интимную область человеческой психики.

Анализ научной литературы позволил авторам [5] говорить, что на современном этапе развития большинство людей подвержены различным видам страха и агрессии, которые часто остаются неосознанными. Исходя из понимания того что основным признаком проекции может быть неоднозначность или слабая дифференциация стимулов, которая подвергается конструированию, интерпретации и служит защитным механизмом «Я», авторы исследования [1] предположили, что крик человека может служить именно тем стимулом, на который личность воспринимающего всегда отреагирует исходя из собственных конструктивных особенностей и тем самым открывается возможность для диагностики неосознаваемых страхов и агрессивности.

Методика «Крик» и процедура исследования

Создание методики проходило в пять этапов.

Первый этап предполагал построения конструкта диагностики, выделение диагностических категорий и признаков и их обработки. На основании анализ исследований был выделен теоретический конструкт и основные виды страхов: «Сексуальные страхи», «Медицинский страх», «Социальный страх», «Страх животных», «Страх материального ущерба», «Страх физического

ущерба», «Пространственные страхи» и «Общий уровень страхов», определяемый как суммарный показатель. Перечисленные виды легли в основу шкал, диагностирующих страхов в методике «Крик» [5].

Для диагностики агрессии были выбраны следующие виды агрессии: «Агрессия», «Агрессия как доминантность», «Агрессия как защита», «Агрессия как зависть», «Агрессия как месть», «Оральная агрессия» и «Общий уровень агрессии», вычисляемый в виде суммарного показателя. Таким образом, для диагностики страха использовано семь шкал, для диагностики агрессии – шесть шкал и по два суммарных показателя, что в итоге дало 15 шкал [2].

На втором этапе для создания методики были отобраны 20 криков человека из кинофильмов (10 мужских и 10 женских). Выбранные крики оценивали эксперты, в качестве которых выступили 85 студентов первого и второго курса факультета психологии НОУ ВПО НГИ и НОУ ВПО НИЭПП [1]. Экспертам предлагалось прослушать последовательно каждый крик и оценить его эмоциональный диапазон по 10-балльной системе: 1 балл – минимум эмоциональной силы, 10 баллов максимум эмоциональной силы. На основе оценок экспертов в отношении предъявляемых криков были отобраны четыре крика, имеющие следующие характеристики:

- 1) дифференцированность по полу – два крика мужских и два крика женских;
- 2) фон – два крика без фона и два крика на фоне музыки;
- 3) высокая эмоциональная сила.

Отобранные крики выступили в качестве стимульного материала в разрабатываемой проективной методике «Крик».

На третьем этапе осуществлялось построение способа обработки криков. В соот-

ветствии с выделенными признаками агрессии и страха была разработана схема оценки проявления каждого из признаков [2], на основании которой испытуемым приписывался балл по тому или иному признаку.

Четвертый этап – первичная верификация, которая осуществлялась на выборке студентов 2-3 курса психологического факультета НОУ ВПО «Новосибирский гуманитарный институт» в общем количестве 84 человек, из них 49 представителей женского пола и 35 – мужского. Возрастной диапазон испытуемых варьировался от 19 до 24 лет [2]. Испытуемым предъявлялась проверяемая методика в индивидуальном порядке, а также для установления психометрических характеристик производилось тестирование (коллективная форма) по следующим методикам: «Методика исследования склонности к виктимному поведению» (МСВП) О. О. Андроникова; «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» (ИСАС) Ю. Щербатых и Е. Ивлева; «Опросник определения уровня невротизации и психопатизации» (УНП), «Тест Сонди» Л. Сонди, «Цветовой тест Люшера» (восьмицветный вариант) М. Люшер.

Результаты выполненных статистических процедур демонстрируют, что методика «Крик» обладает приемлемой внутренней согласованностью и является достаточно точным инструментом для диагностики страхов и агрессии личности. Полученные на предварительном этапе результаты подтверждают критериальную валидность методики и ее разновидность – эмпирическую валидность. Положительные взаимосвязи с параметрами, демонстрирующими наличие страхов, тревожности, и поведение жертвы, свидетельствуют о диагностическом конструкте страха, положительные корреляции с параметрами отражающими наличие тенденции к садистическому агрессивному поведению, демонстрируют, что в основе методики лежит конструкт агрессии [2].

На пятом этапе производилась окончательная верификация проективной методики «Крик». Окончательная проверка психометрических характеристик проводилась на выборке состоящей из 303 студентов с первого по четвертый курс очного отделения различных факультетов. Всего 161 женщина и 142 мужчины в возрасте от 17 до 27 лет.

Экспериментальной базой исследования послужили вузы г. Новосибирска: Новосибирский государственный педагогический университет и Новосибирский гуманитарный институт.

Диагностика проводилась индивидуально. Перед предъявлением стимульного материала испытуемому дословно проговаривалась следующая инструкция: «Послушайте крики и определите, кто это кричит, почему кричит, что происходит в данный момент. Скажите, что было до этого момента, в прошлом. Затем скажите, что будет в будущем. Что, переживают участники ситуации, какие эмоции выражает крик. Еще скажите, о чем думают участники ситуации, их рассуждения, воспоминания, мысли, решения.

Правильных и неправильных ответов нет, старайтесь рассказывать все, что вам приходит в голову, даже если это может казаться вам глупым. Рассказывать можно в любом порядке, не заботясь о литературной обработке».

Кроме того все испытуемые были подвергнуты групповому тестированию по четырем методикам: «Методика исследования склонности к виктимному поведению» (МСВП) О. О. Андроникова; «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» (ИСАС) Ю. Щербатых и Е. Ивлева; «Опросник определения уровня агрессивности и враждебности» Баса-Дарки; опросник «Интегральный показатель агрессивности» А. Ассингера.

С целью определения валидности и надежности методики, полученные результаты подвергались статистической обработке с использованием программы Statistic for Windows 6. 0. и «Psychometric Expert 6». Для окончательных выводов использовались только значимые результаты.

Полученные результаты и их обсуждение
Дискриминативность. Учитывая, что одна из основных целей психометрической проверки теста это отбор пунктов обладающих способностью дифференцировать обследуемых относительно «максимального» и «минимального» результата теста, в этой связи был проведен дискриминативный анализ. Дискриминативность отдельных пунктов методики предполагала вычисление индекса дискриминации (gpb) – мера соответствия успешности выполнения одного

задания всему тесту, который варьируется в диапазоне от -1 до +1, при этом высокий положительный коэффициент свидетельствует об эффективности деления испытуемых [3; 4]. Анализ индексов дискриминации отдельных пунктов свидетельствует о хорошей и высокой дискриминации всех признаков gpb варьируется от 0,48 до 0,89 (табл. 1).

Таблица 1

**Дискриминативность
оценочных шкал методики «Крик»**

Признаки	gpb
Сексуальный страх	0,67
Медицинский страх	0,57
Социальный страх	0,48
Страх животных	0,84
Страх материального ущерба	0,89
Страх физического ущерба	0,90
Пространственный страх	0,86
Агрессия	0,53
Агрессия как доминантность	0,51
Агрессия как защита	0,83
Агрессия как зависть	0,74
Агрессия как месть	0,55
Оральная агрессия	0,72

Таблица 2

**Симметричность отдельных
пунктов методики «Крик»**

Признаки	Процент испытуемых с наличием (есть) или отсутствием (нет) признака	
	есть	нет
Сексуальный страх	58	42
Медицинский страх	42	58
Социальный страх	60	40
Страх животных	53	47
Страх материального ущерба	41	59
Страх физического ущерба	56	44
Пространственный страх	55	45
Агрессия	43	57
Агрессия как доминантность	55	45
Агрессия как защита	44	56
Агрессия как зависть	57	43
Агрессия как месть	48	52
Оральная агрессия	46	54

А результаты таблицы 2 отражают равновероятностную представленность как проявления признаков, так и их отсутствие.

В этой связи можно утверждать, что на основании вышеприведенного анализа коэффициента дискриминативности нет повода для исключения каких-либо пунктов из исследуемой методики – все пункты являются пригодными.

Надежность. Для исследования надежности применялись два вида надежности: внешняя согласованность – исследуется надежность схемы обработки и внутренняя согласованность – анализ согласованности выполненных испытуемыми заданий двух равноценных частей теста.

Надежность частей теста. С целью определения надежности методики «Крик» использовался анализ согласованности выполненных испытуемыми заданий двух равноценных частей теста. Поскольку были выделены две группы диагностических признаков – признаки, диагностирующие виды страхов и признаки, диагностирующие виды агрессии, то коэффициенты rt -Кьюдера-Ричардсона и rtt -Спирмена-Брауна вычислялись отдельно по каждой части теста параметров, определенных в соответствии с выделенными категориями агрессивности и страха, для выявления которых была разработана схема оценки [2].

По частям методики было обнаружено достаточно высокое значение коэффициента rt -Кьюдера-Ричардсона $rt = 0,77$ и rtt -Спирмена-Брауна $rtt = 0,75$ по шкале «Общий уровень страха», и чуть ниже по шкале «Общий уровень агрессии» $rt = 0,71$ $rtt = 0,72$, что отражает высокую внутреннюю согласованность внутри двух шкал методики. Это позволяет говорить, что в целом методика «Крик» обладает высокой внутренней согласованностью и является достаточно точным измерительным инструментом для диагностики страхов и агрессивности личности.

Для определения внешней согласованности (надежности методики) была изучена корреляция между экспертами, которые обрабатывали каждый рассказ по разработанной нами оценочной схеме «вслепую». Для этих целей были привлечены три эксперта, имеющих опыт работы с методикой ТАТ более 5 лет. Результаты анализа демонстрируют в целом тесную согласованность экс-

пертных оценок, коэффициенты корреляции по всем признакам варьировались от 0,7 до 0,9 с вероятностью ошибки менее 5 %. Полученные результаты позволяют говорить о высокой надежности предложенной авторами схемы обработки.

Факторная валидность методики «Крик» определялась по методу основной оси с вращением «Варимакс нормализованное». Факторизации совместно с результатами по методике «Крик» подверглись результаты по методикам «Методика исследования склонности к виктимному поведению» (МСВП) О. О. Андроникова; «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» (ИСАС) Ю. Щербатых и Е. Ивлева; «Опросник определения уровня агрессивности и враждебности» Баса-Дарки; опросник «Интегральный показатель агрессивности» А. Ассингера. В результате было извлечено четыре фактора с собственными значениями больше единицы (критерий Г. Кайзера), объясняющих 63,09 % общей изменчивости. Легко видеть, что содержание признаков с максимальными нагрузками позволяют проинтерпретировать все четыре фактора без особой сложности. Первый фактор, имеющий наибольшую объяснительную силу (20,37 % общей изменчивости) образовали переменные, отражающие различные страхи, при этом большинство признаков измеряющих страх проверяемой методики «Крик» имеют высокие положительные нагрузки по данному фактору, а также общий показатель страха (0,5±0,67). Кроме того данный фактор включает достаточно большое количество признаков, диагностирующих различные страхи по методике ИСАС и интегральный показатель страха с высокими положительными нагрузками (0,5±0,78). Таким образом, данный фактор отражает общий для двух тестов фактор диагностирующий актуальные страхи личности. Второй фактор (охватывает 18,69 % изменчивости всех данных) интерпретируется посредством признаков, диагностирующих определенный уровень агрессивности личности и различные виды агрессии. В него вошли с максимальными нагрузками признаки по проверяемой методике «Крик» (0,5±0,55), признак «Склонность к агрессивному виктимному поведению» из методики МСВП (0,79) и шкалы из методики Басса-Дарки, диагностирующие

различные виды агрессивности и интегральный уровень агрессии (0,61±0,91).

В третий фактор входят переменные, отражающие проблемы взаимодействия с социумом: причем социальный страх из методики «Крик» (-0,59) и страх старости из методики ИСАС образуют отрицательный полюс фактора (-0,5), а признаки склонность к гиперсоциальному поведению из методики МСВП (0,57), страх перед экзаменами из методики ИСАС (0,54) и чувство вины из методики Баса-Дарки (0,57). предпринимательский профессиональный тип (-0,75). В четвертый фактор (объясняет 10,23 % совокупной дисперсии) входят с наибольшей нагрузкой переменные, диагностирующие враждебность из методики Баса-Дарки: индекс враждебности (0,89), обида (0,7) и подозрительность (0,76); агрессия как защита (0,57) из методики «Крик», склонность к зависимому поведению (0,71), реализованная виктимность (0,82), страх самоубийства (0,58) и страх агрессии по отношению близким (0,48). Полученное характеризует данный фактор как фактор враждебности.

Таким образом, анализ структуры связей показателей исследуемой методики «Крик» и показателей других тестов, позволили выявить общие для группы сопоставляемых тестов факторы с высокой степенью представленности признаков методики «Крик» определяемых латентных факторах, что свидетельствуют о высокой факторной валидности методики «Крик».

Стандартизация. Для определения норм и перехода в стандартизованную систему оценок применялся критерий d-Колмогорова-Смирнова для установления соответствия полученных эмпирических распределений по всем шкалам методики нормальному виду. Проверка типа распределения полученных тестовых баллов (критерий d-Колмогорова-Смирнова) по шкалам и интегративным показателям страха и агрессии окончательной версии методики «Крик» показала, что эмпирические распределения по всем шкалам и интегративным показателям приближены к нормальному виду ($p > 0,05$).

Следовательно, по шкалам данной методики и интегративным показателям могут быть построены репрезентативные тестовые нормы. Учитывая, что по полу не было

Сравнение признаков методики «Крик» по полу

	U	p-level	M	s
Сексуальный страх	180,00	0,525	0,44	0,54
Медицинский страх	202,50	0,968	0,12	0,33
Социальный страх	203,00	0,979	0,93	1,05
Страх животных	183,50	0,587	0,22	0,52
Страх материального ущерба	150,50	0,157	0,39	0,62
Страх физического ущерба	172,00	0,397	3,32	0,90
Пространственный страх	186,00	0,634	0,32	0,52
Общий уровень страха	202,00	0,958	5,71	1,20
Агрессия	202,00	0,958	2,39	1,03
Агрессия как доминантность	187,00	0,653	0,80	0,80
Агрессия как защита	146,00	0,125	0,46	0,59
Агрессия как зависть	189,50	0,701	0,15	0,47
Агрессия как месть	166,50	0,321	1,22	0,81
Оральная агрессия	192,00	0,751	0,27	0,80
Общий уровень агрессии	185,50	0,624	5,29	1,20

обнаружено значимых различий (табл. 3), то для расчета норм и перевода в стандартные единицы были использованы среднее и стандартное отклонение, рассчитанные по всей выборке в целом (табл. 3).

Основываясь на данных, представленных в таблице 3, осуществляется перевод сырых баллов в стандартную z-шкалу (формула 1), а затем перевод в T-баллы (формула 2):

$$\text{Формула 1) } Z_i = \frac{x_i - M_x}{\sigma_x}$$

$$\text{Формула 2) } T = 10 \times Z_i + 50$$

Интерпретация значений в T-баллах

Полученные результаты по каждой шкале интерпретируются в соответствии с диапазоном значений:

- 39 T-баллов и ниже – низкая выраженность признаков агрессивности и страхов;
- 40-59 T-баллов – средние значения, выраженность признаков агрессивности и страхов в норме;
- 60 T-баллов и выше – высокая выраженность признаков агрессивности и страхов.

Выводы:

1. Таким образом, окончательные этапы экспериментальной работы по конструированию и психометрической проверке проективной методики «Крик», предназначенной для диагностики страха и агрессии успешно завершены.

2. Анализ индексов дискриминативности позволил утверждать, что предложенный способ обработки полученных в результате предъявления звукового стимула текстов отражает равновероятностную представленность наличия или отсутствия признака, что свидетельствует о приемлемом способе обработки. Оценка согласованности обработки экспертами полученных текстов позволяет говорить о высокой внешней надёжности предложенной авторами схемы обработки.

3. Анализ внутренней согласованности частей теста, позволяет говорить, что в целом методика «Крик» обладает высокой внутренней согласованностью и является достаточно точным измерительным инструментом для диагностики страхов и агрессивности личности, что дает возможность использовать ее в экспериментальных исследованиях.

4. Анализ структуры связей показателей исследуемой методики «Крик» и показателей других тестов, позволили выявить общие для группы сопоставляемых тестов факторы с высокой степенью представленности признаков методики «Крик» определяемых латентных факторах, что свидетельствует о высокой факторной валидности методики «Крик» и соответствия измеряемых признаков диагностическому конструкту.

Библиографический список

1. *Агавелян О. К.* Голос как недифференцированный стимул в проективной диагностике (методики «Крик») // сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (23-24 марта 2010 г.). Новосибирск: НИПКиПРО, 2010. – Т. 1. – С. 10-14.
2. *Агавелян О. К.* Методика «Крик» как проективный способ диагностики страха и агрессии // Голос и речь. –2011. –№ 3 (5). – С. 60-68.
3. *Бююль А.* SPSS: Искусство обработки информации. Platinum Edition. – СПб. : ООО Диа-СофтЮП, 2005. – 456 с.
4. *Митина О. В.* Разработка и адаптация психологических опросников. – М.: Смысл, 2011. – 234 с.
5. *Перевозкин С. Б.* Многомерная оценка страха // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2010. – № 6. – С. 60-68.
6. *Соколова Е. Т.* К теоретическому обоснованию проективного метода исследования личности // Бессознательное природа функции методы исследования. Тбилиси : Мецниереба, 1978. – Т. 3 – С. 622-631.

Руденский Евгений Владимирович

Доктор социологических наук, кандидат педагогических наук, профессор социальной психологии и клинической социологии, действительный член Академии педагогических и социальных наук, действительный член международной Академии социальной работы, действительный член международной Академии социального прогнозирования, член-корреспондент международной Академии наук высшей школы, rudenskiy@rambler.ru, Новосибирск

ДЕФИЦИТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ТРИГГЕР ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЙ ВИКТИМИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Раскрывается понимание онтогенетической виктимизации и его триггера – дефицита социально-психологической компетентности. Представлена авторская модель психологической морфологии дефицита социально-психологической компетентности как феномена социально-психологической виктимологии.

Ключевые слова: социальный дизонтогенез личности, онтогенетическая виктимизация, дефект социализации, виктимная личность, личная виктимность, дефицит социально-психологической компетентности.

Rudensky Evgeni Vladimirovich

Doctor of sociological sciences, candidate of pedagogical sciences, professor of social psychology and clinical sociology, full member of Academy of pedagogical and social sciences, full member of the international Academy of social work, full member of the international Academy of social forecasting, corresponding member of the international Academy of Sciences of the higher school, rudenskiy@rambler.ru, Novosibirsk

DEFICIENCY OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL COMPETENCE AS TRIGGER OF ONTOGENETICHESKY VICTIMIZATION OF THE PERSONALITY

Abstract. The understanding of ontogenetichesky victimization and its trigger – deficiency of social and psychological competence reveals. The author's model of psychological morphology of deficiency of social and psychological competence as phenomenon of a social and psychological viktimologiya is presented.

Keywords: social dizontogenez persons, ontogenetichesky victimization, defect of socialization, viktimny personality, personal viktimnost, deficiency of social and psychological competence.

Современные тенденции развития психологической науки таковы, что в сферу ее интересов все более активно расширяется за счет обращения к актуальным проблемам реального российского общества.

А реальность современной России такова, что дисфункции в социализационной системе страны приводят большое количество людей к тому, что уровень их социализированности не отвечает условиям жизни и не дает возможность полноценно функционировать в обществе. И это потому, что люди становятся жертвами дисфункции социализационного механизма онтогенеза личности – *социального дизонтогенеза личности.*

Социальный дизонтогенез характеризует процесс онтогенетической виктимизации личности как деструктивного типа дефицитной социализации. Детерминирующим основанием, которого является дефект онтогенетической социализации личности.

Дефект онтогенетической социализации приводит человека к состоянию личной виктимности. Личная виктимность – это социально-дефицитарная уязвимость человека, создающая основания для трансформации в виктимную личность.

Виктимная личность – это человек-жертва дефицитарной деформации. Деформации, которая возникает и развивается в процессе

критического социального функционирования личности с синдромом личной виктимности.

Синдром личной виктимности – это система взаимосвязанных социальных и психологических качеств личности – дефицитов компетентностей, формирующих социальную уязвимость – дефицит потенциалов адаптивности и риск критического социального функционирования.

Дефицитарная деформация личности является ведущим механизмом онтогенетической виктимизации личности.

Дефицитарная деформация личности возникает в случае, если личность в силу пережитой в раннем детстве социально-психологической депривации имеет *социализационный дефект онтогенеза и социализационный дефект социально-личностной компетентности*.

Личность как жертва онтогенетической виктимизации является объектом внимания психологической виктимологии.

Психологическая виктимология – социально-психологическая теория дефицитарно-интерактивного виктимогенеза – зарождения, формирования и развития социализационного дефекта онтогенеза.

Личность как жертва социализационного дефекта социально-личностной компетентности является объектом внимания социально-педагогической виктимологии.

Социально-педагогическая виктимология – социально-психологическая теория дефицитарно-интерактивного виктимогенеза – зарождения, формирования, развития социализационного дефекта социально-личностной компетентности.

Механизм зарождения, формирования и развития социализационного дефекта социально-личностной компетентности исследует социально-генетическая виктимология.

Социально-генетическая виктимология – социально-психологическая теория социально-дефицитарного виктимогенеза личности – зарождения, формирования и развития социализационного дефекта социально-личностных компетентностей, который определяет формирование виктимности личности, детерминированного социально-психологической депривацией, деформирующей межличностные отношения и межличностное общение, деформирующее социальную ситуацию развития личности.

Механизм зарождения, формирования и развития социализационного дефекта онтогенеза личности исследует культурно-генетическая виктимология.

Культурно-генетическая виктимология – социально-психологическая теория культурно-дефицитарного виктимогенеза личности, раскрывающая закономерности и механизмы зарождения, формирования и развития социализационного дефекта онтогенеза

А, технологии девиктимизации (минимизации виктимности) – диагностические и терапевтические исследует социально-клиническая виктимология.

Социально-клиническая виктимология – социально-психологическая теория девиктимизации личности, формирующая теоретические основания социально-психологической терапии личной виктимности.

Психологическая виктимология, социально-педагогическая виктимология, социально-генетическая виктимология, культурно-генетическая виктимология, социально-клиническая виктимология являются разделами системы виктимологического знания – социально-психологической виктимологии.

Социально-психологическая виктимология – это система виктимологических теорий социальной психологии личности сформированных на основе концепций педагогического социологизма онтогенеза личности и концепций социально-когнитивного конструктивизма социогенеза личности.

Социально-психологическая виктимология базируется на дескрипторной методологии, которая определяет основные методологические принципы интерпретации феноменологии, онтологии, морфологии и онтологии виктимогенеза личности.

К таким принципам относятся:

– *принцип целостности социальной и психической организации личности*, формирующий понимание и концептуальную трактовку эталона конструктивной результативности функционирования социализационного механизма онтогенеза личности и определяющий целостность как потенциальную готовность к разрешению проблем социального функционирования и динамического социально-психологического развития личности;

– *принцип деформационного детерми-*

низма *виктимогенеза личности*, раскрывающий понимание деформации как нарушения целостности, которая снижает возможности разрешения личностью проблем социального функционирования и создает риск онтогенетической неудовлетворенности, проявляющейся как конфликтное состояние и социальная фрустрация;

– *принцип дефицитарности*, раскрывающий роль и понимание дефицита как детерминанты *виктимогенеза* и формирующий понимание исходного дефицита как триггера *виктимогенеза личности*;

– *принцип дефицитарной реципрокности*, концептуализирующий понимание того, что исходный дефицит служит основанием для возникновения *виктимогенеза* как цепи взаимозависимых дефицитов;

– *принцип социально-ролевой детерминированности дефицитарной деформации личности*, обосновывающий понимание роль и значение деструктивной социальной роли как функционального механизма *виктимогенеза*;

– *принцип взаимозависимости процессов виктимогенеза личности*: социально-психологическая депривация, социальная фрустрация; дефицитарная деформация, реализующаяся в двух основных направлениях – социально-дефицитарная деформация (область интересов социально-педагогической *виктимологии*) и патохарактерологическая деформация (область интересов психологической *виктимологии*);

– *принцип обратимости*, определяющий роль *девиктимизации личности* как решения задач ресоциализации – восстановления социальной и психологической целостности;

– *принцип социального активизма*, обосновывающий роль и значение активности личности – жертвы в решении задач *девиктимизации*.

Социально-психологическая виктимология развивается на концептуальных идеях *социализационно-компетентностной парадигмы онтогенетической социализации личности*.

В концептуальной системе социально-психологической *виктимологии* особое место отводится концепту «дефицит социально-психологической компетентности».

Особый статус концепта «дефицит социально-психологической компетентности»

определяется тем, что данный концепт характеризует *исходный дефицит виктимогенеза личности*. «Исходный» в данном случае понимается как первопричина, детерминирующее основание всей системы *виктимогенеза личности*.

Это обстоятельство требует уточнения сущности концепта социальной психологии «социально-психологическая компетентность».

Словарные трактовки этого концепта имеют следующий вид: *социально-психологическая компетентность* (от лат. *competens* – соответствующий, способный) – способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. Социально-психологическая компетентность является базовым условием функциональной эффективности личности как социального субъекта в системе социализации общества.

Одной из функций социального субъекта является функция интерактивной социализации всех тех, с кем он вступает в межличностные отношения и становится коммуникативным генератором социализационного механизма онтогенеза личности.

Теория онтогенетической социализации личности является концептуальным основанием для понимания сущности действия механизмов социализации в онтогенезе личности. Она, эта сущность, заключается в том, что социализация – это активная социально-конструктивная деятельность субъекта социализации в процессе его взаимодействия с человеком, который является «значимым другим», социальным эталоном социализированности, выполняющим роль генератора, питающего конструктивной энергией – энергией общения социализационный механизм онтогенеза личности.

Диалогическая концепция онтогенетической социализации определяет организационный принцип функционирования социализационного механизма онтогенеза, *социально-когнитивный конструктивизм* его содержание. Все эти характеристики не только определяют социализационный механизм онтогенеза личности как системную социально-психологическую конструкцию, но и показывают функциональную значимость социально-психологической компе-

тентности «значимого другого» – агента социализации. Определения «значимого другого» как агента социализации, уместно, потому, что человек, играющий в межличностных отношениях социализирующую роль, является посредником между социализирующейся личностью и социальной общностью, в которой эта личность должна функционировать.

Социально-психологическая компетентность агента социализации – это интегральный индикатор его социальной зрелости и социальной субъектности. Только при наличии таких качеств агент социализации в состоянии обеспечить адекватный социально-психологический диалог с социализирующейся личностью и способствовать ее конструктивной социализации.

Если же речь на лицо факт дефицита социально-психологической компетентности, то реально возникает угроза социально-психологической депривации социализационного механизма онтогенеза личности.

Угроза риска первичной виктимизации, формирования личной виктимности как социально-психологической уязвимости личности, связанной с нарушением целостности ее социально-психологической структуры и снижению адаптационного потенциала как способности разрешать социальные противоречия и конфликты.

Для личной виктимности характерны состояния интрапсихической конфликтности (невротичности) и чувство личной беспомощности, а также дефицитарная мотивация социального функционирования. Это означает, согласно определению А. Маслоу, что формируется дефицитарная личность.

Дефицитарная личность – это жертва социально-психологической депривации социализационного механизма онтогенеза – дефицита социализационного механизма онтогенеза, признаки (симптомы) которой формируют синдром личной виктимности.

Дефицитарная деформация личности, порожденная дефицитом социально-психологической компетентности агента социализации, раскрывает субъективный механизм развития девиантных и психопатических личностей и показывает на социальную ответственность, всех тех, кто включен в социализационные процессы общества.

Дефицит социально-психологической

компетентности характеризуется как:

– *структурный дефицит социально-психологической компетентности*, указывающий на то, что один или несколько компонентов структуры компетентности имеют недостающие компоненты (дефицит коммуникативной компетентности; дефицит интерактивной компетентности; дефицит перцептивной компетентности; дефицит социальной компетентности; дефицит дифференциально-психологической компетентности; дефицит эмоциональной компетентности; дефицит рефлексивной компетентности; дефицит социально-ролевой компетентности);

– *компонентный дефицит социально-психологической компетентности*, раскрывающий недостатки или утрату основных компонентов социально-психологической компетентности (социально-психологические знания, социально-психологические умения, социально-психологические навыки);

– *системный дефицит социально-психологической компетентности*, когда присутствует и структурный дефицит, и дефицит компонентный.

Виктимологическая диагностика дефицита социально-психологической компетентности как раздел социально-клинической виктимологии, которая входит в структуру социально-психологической виктимологии осуществляется посредством:

– диагностики психосоциальной зрелости;

– диагностики состояния адаптационного потенциала;

– диагностики состояния интернальности;

– диагностики социально-психологической адаптированности;

– диагностики социально-коммуникативной компетентности;

– диагностики перцептивно-интерпретативной компетентности;

– диагностики социально-психологической целостности идентичности личности.

Данные диагностические позиции формируются на основе социально-диагностической модели дефицита социально-психологической компетентности, которая представляет собой структуру, построенную на семи осях:

- ось психосоциальной зрелости,
- ось адаптивных потенциалов,
- ось социально-психологической адаптированности,
- ось локуса контроля,
- ось социально-коммуникативной компетентности,
- ось перцептивно-интерпретативной компетентности,
- ось социально-психологической целостности и идентичности личности.

Много осевой подход виктимодиагностики дефицита социально-психологической компетентности дает возможность представить всю многогранность проявлений.

Ось психосоциальной зрелости характеризует состояние дефицита социально-психологической компетентности по следующим симптомам:

- I. симптом дефицита самодетерминации;
- II. симптом дефицита саморегуляции;
- III. симптом дефицита силы Эго;
- IV. симптом дефицита самоактуализации;
- V. симптом дефицита социализации;
- VI. симптом дефицита познавательной мотивации;
- VII. симптом дефицита психологических защит.

Ось адаптивных потенциалов раскрывает параметры дефицита социально-психологической компетентности по следующим симптомам:

- I. симптом дефицита адаптивных способностей;
- II. симптом дефицита нервно – психической устойчивости;
- III. симптом дефицита коммуникативных особенностей;
- IV. симптом дефицита моральной нормативности.

Ось социально-психологической адаптированности характеризует дефицит социально-психологической компетентности следующими симптомами:

- I. симптом дефицита притяжения себя;
- II. симптом дефицита притяжения других;
- III. симптом дефицита эмоционального комфорта;
- IV. симптом дефицита личной ответственности;
- V. симптом дефицита личной автономии;
- VI. симптом дефицита копинга.

Ось локуса контроля экспонирует дефицит социально-психологической компетентности посредством выявления симптомов, которые указывают на дефицит ощущений себя в качестве активного субъекта собственной деятельности:

- I. симптом дефицита общей интернальности;
- II. симптом дефицита интернальности в области достижений;
- III. симптом дефицита интернальности в области неудач;
- IV. симптом дефицита интернальности в семейных отношениях;
- V. симптом дефицита интернальности в области производственных отношений;
- VI. симптом дефицита интернальности в области межличностных отношений.

Ось социально-коммуникативной компетентности, представляет дефицит социально-психологической компетентности как систему, включающую:

- I. симптом дефицита социально-коммуникативной адекватности;
- II. симптом дефицита ситуационно-коммуникативной устойчивости;
- III. симптом дефицита ситуационно-коммуникативной выносливости;
- IV. симптом дефицита коммуникативно-статусной децентрации;
- V. симптом дефицита совладания с социальной фрустрацией;
- VI. симптом дефицита принятия коммуникативных неудач.

Ось перцептивно-интерпретативной компетентности, формирует понимание дефицита социально-психологической компетентности как системы, включающей такие дефициты, как:

- I. симптом дефицита взаимопознания;
- II. симптом дефицита взаимопонимания;
- III. симптом дефицита взаимовлияния;
- IV. симптом дефицита социальной автономности;
- V. симптом дефицита социальной адаптивности;
- VI. симптом дефицита социальной активности.

Ось социально-психологической целостности и идентичности личности как субъекта общения, представляет феноменологию дефицита социально-психологической компетентности как единство:

I. симптом дефицита конструктивной функции агрессивности;

II. симптом дефицита конструктивной функции тревоги;

III. симптом дефицита конструктивной функции внешнего я-отграничения;

IV. симптом дефицита конструктивной функции внутреннего я-отграничения;

V. симптом дефицита конструктивной функции нарциссизма;

VI. симптом дефицита конструктивной функции сексуальности.

Осевая характеристика дефицита социально-психологической компетентности – это экспозиция концепта социально-психологической виктимологии с позиции дескриптивной методологии. Экспозиция, которая представляет дефицит социально-психологической компетентности как системное дефицитное состояние субъекта общения. Состояния, которое формирует затруднение в реализации социализационной функции и создает риск социально-психологической депривации социализационного механизма онтогенеза личности. Риск лишения социализирующуюся личность конструктивной энергии общения.

Таким образом, дефицит социально-психологической компетентности – это исходный дефицит, являющийся триггером

социально-психологической депривации социализационного механизма онтогенеза личности. И, в тоже время – это триггер онтогенетической виктимизации личности.

Библиографический список

1. Руденский Е. В. Дефект социализации личности учащегося в образовательном процессе школы: генезис, феноменология, онтология. Теоретико-экспериментальные основания социально-педагогической виктимологии образования. – Кемерово: Изд-во КРИПК и ПРО, 2003. – 330 с.

2. Руденский Е. В. Методологические основания виктимологии образования. – Новосибирск: Изд-во «ООО Архивариус-Н», 2004. – 182с.

3. Руденский Е. В. Теоретические основания виктимологии образования. – Новосибирск: Изд-во «ООО Архивариус-Н», 2006. – 144с.

4. Руденский Е. В. Критический конструктивизм виктимологии образования как методология рефлексии актуальных проблем педагогики профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом: Научно-образовательный журнал. – № 1(1). – 2009. – С. 22-25.

5. Руденский Е. В. Педагогическая социология как теоретическое основание конструктивистской педагогики профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом: Научно-образовательный журнал. – № 1(4). – 2011. – С. 16-22.

Собольников Валерий Васильевич

Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, vsobolnikov@inbox.ru, Новосибирск

ГЕРОНТОПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с феноменом человеческой деструкции педагогов в образовательном пространстве. В центре внимания находятся такие проблемы как «профессиональная деструкция», геронтопсихологические особенности личности зрелого и пожилого возраста, факторы обуславливающие деструктивное поведение. Определенное внимание уделено профилактике «эмоционального выгорания» и геронтопсихологической модерации педагогов.

Ключевые слова: профессиональная деструкция, геронтологические особенности, образовательное пространство, профилактика, геронтопсихологическая модерация.

Sobolnikov Valery Vasilyevich

Doctor of psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of personality psychology, and special psychology, Novosibirsk state pedagogical University, vsobolnikov@inbox.ru, Novosibirsk

GERONTOPSICOLOGIĀ OF PROFESSIONAL DESTRUCTIVE THE PERSONALITY OF THE TEACHER IN EDUCATIONAL SPACE

Abstract. The article deals with the phenomenon of human destruction of teachers in the education space. The focus is on issues such as «professional», gerontopsihologiĭeskikh destruction of the personality of the mature and older, factors which lead to destructive behavior. Some attention paid to the prevention of «burnout» and moderation gerontopsihologiĭeskoj teachers.

Key words: professional destruction, gerontological features, educational environment, prevention, association of gerontology for moderation.

Потребность исследования феномена человеческой деструкции в образовательном пространстве обусловлено разрастанием масштабом деструктивных тенденций получивших распространение по частоте и эффекту на различные категории профессорско-преподавательского состава. Декларируемое равенство педагогов на реализацию научных, методических и других устремлений сталкивается с дискриминационной практикой (например, для участия в грантах определен возраст до 35 лет). В результате, происходит исключение части научно-педагогического потенциала, что приводит к обратному эффекту невосприятия инноваций, следовательно, снижению их профессионального уровня. В итоге, реализуется процесс формирования профессиональных деструкций, что в значительной степени актуализирует рассматриваемую проблему.

Деструктивность как сложная психологическая категория предполагает наличие определенных разрушений структуры личности или отдельных ее элементов, а деструктивное поведение, следовательно, разрушительное поведение, отклоняющееся от психологических норм, обуславливающее нарушение качества жизни человека, снижение уровня самооценки и критичности к своему поведению, а также эмоциональные нарушения, когнитивные искажения восприятия и понимания происходящего [2, с. 115-116]. Проявление, при этом, социальной дезадаптации личности вплоть до полной изоляции приводит к снижению или утрате способности выполнять профессиональные обязанности представителями предельных возрастных групп. В этих случаях целесообразно использовать термин «профессиональные деструкции».

Очевидно, под профессиональной деструкцией следует понимать разрушение, изменение или деформацию структуры личности педагога в образовательном пространстве. Оно происходит в результате «постепенного накопления изменений сложившейся структуры деятельности и личности» [4, с. 149], что оказывает негативное влияние на личностный потенциал и эффективность педагогического труда. В России принята возрастная периодизация онтогенеза человека, где возраст мужчин 36-60 лет, а женщин 36-55 лет подпадает под зрелый возраст 2. Далее, следует пожилой возраст (мужчин 61-74 и женщин 56-74). При этом, в период с 35 до 45 лет имеет место кризис середины жизни, возрастает частота депрессий, суицида, зависимых форм поведения. Тема смерти в этом возрасте становится актуальной от 30% до 70 %. Затем выделяется постпродуктивный возраст, а выход на пенсию воспринимается как кризис. В этот период фиксируются состояния непсихического уровня в виде личностных реакций (например, возрастноситуационная депрессия; ипохондрическая фиксация на недугах; бредоподобные идеи о притеснении; вымыслы с горделивыми идеями собственной значимости; навязчивом морализировании; противопоставлении прошлого настоящему; преувеличении заслуг своего поколения и др.)

Многие исследователи [3, с. 59-60] подчеркивают, что границы между возрастными периодами носят условный характер, а рубежи сдвигаются под влиянием морфологических изменений организма, здоровья человека и по ряду других причин. Необходимость рассмотрения проблемы взаимосвязи возрастных изменений и формирования профессиональных деструкций, а также факторов их влияния очевидна. Немаловажное значение приобретает проблема определения путей возможной оптимизации психологического комфорта.

Анализ имеющейся литературы позволяет выделить ряд исследований проведенных Л. Кесельманом и М. Мацкевич [4, с. 10], которыми изучены признаки старения, факторы снижающие производительность труда и формирующие профессиональные деструкции. Результаты полученные В. П. Санатиным и Т. В. Смирновой на базе Центра социальных исследований «РОСС-XXI

век» при анкетировании 1200 респондентов позволили выделить факторы (возраст, доход и статус) влияния на старение. В частности, ими работы выявлена прямая зависимость интереса к жизни от возраста респондентов. Так, в группах 36-45-летних – индекс субъективного старения составил 0,2; 46-55-летних – 1,1; а среди лиц старше 55 лет – 3,5. Таким образом, просматривается тенденция снижения интереса к жизни в связи с возрастом.

На снижение интереса к жизни также влияет уровень дохода. Например, в группе с высоким уровнем дохода индекс субъективного старения по этому признаку составляет 0,2. Наличие среднего достатка увеличивает интерес к жизни до 0,5. Среди группы респондентов, относящих себя к бедным, он составил 2,8.

Одновременно, ими была выявлена зависимость изменения интенсивности общения от уровня *дохода* респондента. Так, 54% опрошенных с высоким достатком отметили увеличение числа своих контактов с людьми, тогда как среди низкооплачиваемых на это указали лишь 27%. Уменьшение интенсивности общения зафиксировано у 44% респондентов с низким уровнем дохода и лишь 4% «высокодоходных» опрошенных. Интенсивность общения зависит от того, работает человек или нет. У большинства неработающих пенсионеров (58%) снижено число контактов с людьми. Среди работающих пенсионеров таких ответов намного меньше. При сохранении спектра социальных ролей они обеспечивают тесные контакты с окружающими и более широкую коммуникативную сеть.

Итак, носителями ярко выраженных признаков старения являются менее трети представителей старшего поколения. В тоже время признаки, инициирующие возникновение и развитие профессиональных деструкций, наблюдаются не только у пожилых людей. Ряд исследователей считает что фактически уже в среднем возрасте россияне переходят на образ жизни, характерный для старшего поколения» [6]. В результате, «наличие признаков субъективного старения приводит к возникновению профессиональных деструкций» гораздо шире и выходит за пределы старшей возрастной группы.

Значимым фактором старения является также эмоциональное выгорание. Термин «синдром эмоционального выгорания», вве-

ден в научный оборот исследователем из США К. Маслач в 1970-х гг., используется при анализе профессиональных деформаций. Существует определенное число подходов к определению дефиниции «эмоциональное выгорание». Поэтому, в качестве рабочего используем определение П. Сидорова, который под эмоциональным выгоранием понимает реакцию организма на продолжительное воздействие профессиональных стрессов средней интенсивности, проявляющаяся как процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы [7]. Но, реакция защиты, приобретенный стереотип профессионального поведения, позволяющий оптимально расходовать энергетические ресурсы.

Очевидно частота эмоционального выгорания как одна из причин возникновения профессиональных деструкций в пожилом возрасте чаще всего фиксируется в образовательном поле. От педагогов предпенсионного и раннего пенсионного возраста нередко можно услышать: «Я выработался», что указывает на исчерпание ими ресурсов по причине эмоционального выгорания. Сопутствующим признаком являются депрессивные расстройства, которые становятся распространенным состоянием лиц пожилого возраста. Депрессии характеризуются утратой способности радоваться, снижением активности, чувством тревоги [1, с. 171-190], что крайне негативно влияют на качество жизни, снижая вероятность успешной адаптации в изменяющемся мире.

В контексте изложенного, проведенное нами анкетирование (по модифицированной методике В. П. Санатина) 49 педагогов работающих в ряде вузов города Новосибирска (НГАУ, НГИ, Сиб. ИУ и др.) 2009-2011 гг. чувство усталости было зафиксировано у 28% респондентов 18-35 лет и 67% для опрошенных 55-60 лет. Беспокойство в последнее время испытывают 18% молодых респондентов и 79% лиц старше 55 лет. Таким образом, наблюдается смещение баланса настроения с увеличением возраста респондентов в сторону роста негативных эмоций. Анализ явлений психологического старения и эмоционального выгорания подводит нас к выводу о сходстве, аналогичности их при-

знаков. Более того, найдено объяснение дополнительно выявленной в приведенном исследовании закономерности – зависимости наличия признаков старения от уровня дохода респондентов. Неадекватная оплата труда работника в течение длительного времени – является важным фактором, который приводит к эмоциональному выгоранию педагога.

Старение человека необратимо приводит к возникновению профессиональных деструкций. Однако границы такого влияния значительно расширены в массовом сознании, а представления о негативных возрастных изменениях в обществе имеют масштаб, трудно сопоставимый с их реальным наполнением. В тоже время, образовательное пространство жизнедеятельности педагога является основной составляющей средового его окружения, оказывающего существенное гуманитарное влияние на личности. Будучи субъектом жизнедеятельности педагог характеризуется активной позицией взаимодействия с окружающей средой посредством интериоризации ее отдельных аспектов. В эмотивно-аксиологическом плане это выражается в формировании системы ценностей, где наиболее актуальными являются ценности гуманитарного характера; в когнитивном плане – в активном присвоении средств развертывания когнитивной деятельности и формирование сферы интересов, имеющей преимущественно практическую направленность; в поведенческом плане – в технологическом опосредовании коммуникативных процессов и деятельностиных актов.

Рассмотренные сущностные характеристики позволили на основе закономерностей процесса формирования личности, выделенных А. Н. Леонтьевым, разработать модель модерации личности педагога в образовательном пространстве, отражающую средства трансформации личности, а именно: технологии, мотивационный механизм и т. д. Среди факторов определены психологические, связанные с приобщением личности к современным технологиям; актуализации когнитивных способностей личности. Указанная группа факторов детерминируют процесс трансформации личности в образовательном пространстве и оптимизируют их реализацию. Одновременно, профилактические мероприятия направленные на

предотвращение эмоционального выгорания педагогов, а также геронтопсихологическое просвещение могут иметь практическую пользу в современных условиях.

Библиографический список

1. Альперович В. Д. Психология старения // Альперович В. Д. Геронтология. Социокультурный портрет: учебное пособие. – М.: «Изд-во Приор», «Экспертное бюро», 1998. – 273с.
2. *Антропология деструктивности* (коллективная монография). – Екатеринбург: Ур. ЮИ МВД России, 2012. – 160с.
3. *Геронтопсихология: учеб. пособие.* – СПб.: Изд-во С-Петерб. Ун-та, 2007. – 247с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1997. – 244с.
5. Кесельман Л., Мацкевич М. Субъективная защищенность от насилия// «Телескоп»: наблюдение за жизнью петербуржцев. 2000. –№ 4. – С. 5-12
6. Преснякова Л. В. Социальный, материальный и эмоциональный климат старости в России // Отечественные записки. 2005. –№ 3. – С. 73-79
7. Сидоров П. Синдром эмоционального выгорания / Медицинская газета, 2005. – № 43.

Самохвалова Анна Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова, *samohvalova@kmtn.ru*, Кострома

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА КАК СУБЪЕКТА ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация. В статье описаны понятие и структура коммуникативной активности, выявлены психологические характеристики ребенка как субъекта затрудненного общения, отражена роль коммуникативной активности как механизма преодоления коммуникативных трудностей.

Ключевые слова: затрудненное общение, субъект общения, коммуникативная активность, индивидуальность, рефлексия, коммуникативное развитие, креативность.

Samohvalova Anna Gennadievna

PhD in Pedagogics, Assistant Professor of Social Psychology, N.A. Nekrasov Kostroma State University, *samohvalova@kmtn.ru*, Kostroma

SPECIFIC CHARACTER OF COMMUNICATIVE ACTIVITY OF A CHILD AS A SUBJECT OF HINDERED COMMUNICATION

Abstract. The definition and the structure of communicative activity have been described; psychological characteristics of a child as a subject of hindered communication have been identified; the function of communicative activity as a mechanism to overcome communicative difficulties has been represented in this article.

Keywords: difficult contact, subject of intercourse, communicative activity, reflection, communicative development, creativity.

В современном мире возрастает число ситуаций, когда ребенок становится субъектом затрудненного общения, либо сам испытывая коммуникативные трудности, либо создавая их для других участников взаимодействия. Затрудненное общение рассматривается нами, с одной стороны, как явление объективное, представленное в несоответствии цели и результата выбранной модели общения реальным условиям коммуникативной ситуации; с другой стороны, как явление субъективное, проявляющееся в различного рода внутренних переживаниях ребенка, в основе которых могут быть неудовлетворенные потребности, мотивационный, когнитивный, эмоциональный диссонансы, внутриличностные конфликты и т. д.

Любая ситуация затрудненного общения – это ситуация, в которой один или оба партнера являются *субъектами затрудненного общения*, один или оба партнера с разной степенью осознанности и направленности мешают удовлетворению потребностей другого, ставят преграды на пути достиже-

ния целей общения [5]. В результате этого один или оба партнера испытывают острые эмоциональные переживания, демонстрируют несогласованность действий, проявляют коммуникативную неадекватность. Причем, в одних коммуникативных ситуациях ребенок может быть субъектом затрудненного общения, а в других – незатрудненного.

Ребенок как субъект общения особым, индивидуальным образом преобразовывает коммуникативную ситуацию; самодетерминирует, самообуславливает свои коммуникативные действия. Субъектность является механизмом личностного саморазвития, выхода за собственные пределы, инструментом актуализации скрытых коммуникативных потенциалов ребенка.

Центральным компонентом, *ядром* субъекта общения нам видится коммуникативная активность. *Периферическими звеньями* являются компоненты субъектности, обеспечивающие внутренний (смыслообразование) и внешний (творчество) векторы коммуникативной активности. Нами выяв-

лены основные *компоненты субъектности* в детском возрасте – смыслообразование, самопринятие, толерантность, рефлексия, актуализация индивидуальности, стремление к коммуникативному самосовершенствованию, свобода выбора коммуникативных действий, креативность.

Мы полагаем, что именно *коммуникативная активность* обуславливает специфику поведения ребенка в ситуации затрудненного общения, способствуя либо преодолению актуальных коммуникативных трудностей, либо возникновению и закреплению деструктивных форм социального поведения.

К. А. Абульханова отдает активности ключевое место в структуре субъектности и рассматривает ее как *способ самовыражения и самоосуществления* человека, при котором обеспечивается или сохраняется его субъектность. При этом активность выступает как индивидуально-типологическое, функциональное качество личности, разрешающее противоречия, возникающие на жизненном пути [1]. Следовательно, с одной стороны, через коммуникативную активность ребенок выражает свою индивидуальность, неповторимость, с другой стороны, коммуникативная активность направлена на преодоление возникающих в общении коммуникативных трудностей и противоречий.

А. В. Брушлинский сформулировал *принцип активности субъекта*: субъект формируется, развивается и проявляется в различных формах и видах своей активности. При этом, человек проявляет активность, в отличие от деятельности, начиная с периода внутриутробного развития [2]. Исходя из этой позиции, коммуникативную активность можно рассматривать как *способ развития и проявления ребенка как субъекта общения*.

Е. А. Сергиенко, устанавливая связь активности и практической деятельности, пришла к выводу, что *активность* является более *генерализованной тенденцией*, направляющей общее взаимодействие субъекта с миром, тогда как практическая деятельность выступает в качестве результата детального анализа цели и средств взаимодействия. Причем развитие активности *предшествует* развитию практической деятельности и *подготавливает* ее [7]. Данный подход позволяет нам утверждать, что коммуникативная активность ребенка реализуется не только в

поведенческой сфере, а связана с мотивацией, когнитивными и эмоциональными процессами, «подготавливающими» непосредственно наблюдаемые коммуникативные действия в ситуации общения.

А. И. Крупнов предложил *модель целостно-функционального подхода* к анализу активности человека. В структуре целостной активности автор выделяет три взаимосвязанных компонента – мотивационно-смысловой, операционально-динамический и продуктивно-результативный [4]. Предложенная структура нам кажется недостаточно полной, поскольку в нее не вписываются процессы *планирования* коммуникативного поведения и *саморегуляции*, о значимости которых говорили немецкие психологи Х. Хекхаузен и Ю. Куль [8].

Обобщая рассмотренные научные подходы, *коммуникативную активность ребенка как субъекта затрудненного общения* мы понимаем как целостный и ценностный способ, форму и меру самовыражения личности в ситуации социального взаимодействия, обеспечивающие внутреннюю детерминацию коммуникативных действий и преобразование ситуации общения. Коммуникативная активность – это основной источник, механизм и способ существования, проявления и развития ребенка как субъекта общения [6].

В качестве *компонентов коммуникативной активности* мы рассматриваем:

смысловой (потребности, мотивы, интересы, формирующие личностные смыслы участия в общении);

проективный (целеполагание, планирование коммуникативных действий, предвосхищение результата);

регулятивный (самоконтроль, саморегуляция в общении);

динамический (непосредственное исполнение коммуникативных действий);

рефлексивный (анализ результативности и оптимальности собственных коммуникативных действий, ориентация на самосовершенствование).

Каждый структурный компонент коммуникативной активности выполняет специфические функции, интеграция которых обеспечивает *целостный коммуникативный процесс* субъекта общения.

Обобщение многолетнего опыта работы

с детьми старшего дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов (всего было исследовано более 800 человек) позволило нам выявить различные варианты *направленности коммуникативной активности* детей, а именно:

на коммуникативный *процесс* (ребенок получает удовольствие от самого процесса общения, не ждет материальных или моральных вознаграждений за свою активность), или на *результат* общения (ребенок строго следует поставленной цели, нацелен на достижение результата);

на *преодоление* возникающих препятствий, коммуникативных трудностей на пути достижения целей общения, или на *избегание* возможных ситуаций коммуникативного неуспеха, уход от травмирующих переживаний;

интраактивность, направленная на преобразование собственных коммуникативных качеств, коммуникативное самосовершенствование, и *экстраактивность*, направленная на творческую актуализацию и преобразование коммуникативного процесса, воздействие на партнеров по общению.

С целью выявления основных *форм коммуникативной активности* дошкольников, младших школьников и подростков, нами использовались методы наблюдения и беседы с учителями, родителями. С подростками также применялся метод интервью, главным вопросом которого был «Что ты делаешь, когда тебе трудно общаться?» Далее этот вопрос при необходимости конкретизировался (трудно общаться: с родителями, учителями, сверстниками). Было исследовано 150 детей, по 50 человек в каждой возрастной категории. Контент-анализ детских высказываний и оценок экспертов позволил выделить основные формы коммуникативной активности в ситуациях затрудненного общения, которые приведены в таблице 1.

Следует отметить, что в беседе один и тот же ребенок, описывая свое поведение в ситуации общения, зачастую указывал на *интеграцию нескольких форм коммуникативной активности*, например:

«Как настроение будет... (*хаотичная активность*), я или ругаюсь (*деструктивная активность*) или плачу (*защитная активность*)»;

«Сначала я разозлюсь, накричу (*деструк-*

тивная активность), потом пойду покурю (*аддиктивное поведение*) и только потом задумаюсь, почему мы поссорились (*преодолевающая активность*)»;

«Ничего не делаю, мне все равно (*хаотичная активность*), пойду в куклы поиграю (*защитная активность*, учитывая, что девочке 13 лет), а завтра Маринке отомщу (*деструктивная активность*)»;

«Попытаюсь доказать родителям, что они не должны на меня кричать, это нарушает мои права (*преодолевающая активность*), попробую по-хорошему договориться, перестану сам грубить (*исследовательская активность*)» и т. д.

Как видно из таблицы, для всех возрастных групп актуальны проявления различных форм коммуникативной активности, однако существуют и некоторые *возрастные различия*:

в *старшем дошкольном возрасте* в ситуации затрудненного общения уровень хаотичности активности достаточно высок, преобладают защитные реакции ухода и компенсации, склонность ко лжи, попытки исправления собственных ошибок, чаще всего в соответствии с требованиями взрослых;

в *младшем школьном возрасте* коммуникативная активность более направлена на результативность, социально ориентирована, характерны демонстративность, манипулятивность в общении, попытки осмысления причин коммуникативных трудностей и исправление ошибок, апробация новых моделей общения;

в *подростковом возрасте* уровень хаотичности вновь возрастает, явно преобладает деструктивная активность во всех ее проявлениях, появляются попытки выхода из ситуаций затрудненного общения через аддиктивное поведение (курение, употребление пива, принятие успокоительных средств), характерны реакции ухода от травмирующих переживаний, попытки убедить других в их неправоте, апробация вариативных моделей коммуникативного поведения.

Мы полагаем, что различные формы коммуникативной активности ребенка обуславливают специфику его коммуникативного развития: *прогрессивного, регрессивного или ненаправленного*. Коммуникативная активность рассматривается нами как механизм развития (деформации или стагнации) субъектных свойств

Основные формы коммуникативной активности детей в ситуациях затрудненного общения

Смысловые единицы и суммарные категории	Старшие дошкольники (n=50)		Младшие школьники (n=50)		Младшие подростки (n=50)	
	Частоты		Частоты		Частоты	
	n	%	n	%	n	%
<i>Хаотичная активность</i>						
1. Действия в зависимости от настроения	9	18	4	8	12	24
2. Безразличное отношение к коммуникативным трудностям	7	14	6	12	2	4
<i>Защитная активность</i>						
1. Реакции ухода от травмирующих переживаний	12	24	7	14	11	22
3. Демонстративное поведение	4	8	12	24	6	12
4. Регрессия	4	8	2	4	3	6
5. Компенсация	11	22	7	14	2	4
<i>Деструктивная активность</i>						
1. Агрессия	8	16	2	4	16	32
2. Склонность ко лжи	13	26	9	18	11	22
3. Аддиктивное поведение	-	-	-	-	13	26
<i>Преодолевающая активность</i>						
1. Осмысление причин коммуникативных трудностей	2	4	17	34	7	14
2. Исправление собственных ошибок	12	24	14	28	4	8
3. Убеждение партнера в его неправоте	1	2	9	18	13	26
<i>Исследовательская активность</i>						
1. Апробация новых моделей общения	6	12	13	26	14	28
2. Проявление коммуникативной инициативы	3	6	8	16	3	6
3. Попытки договориться с партнером, пойти на компромисс	8	16	4	8	2	4

Примечание: выделены суммарные категории

ребенка и перехода потенциальных коммуникативных качеств в актуальные.

Прогрессивное коммуникативное развитие обеспечивается *преодолевающей и исследовательской формами коммуникативной активности*, направленными на развитие всех атрибутивных свойств субъектности (смыслообразование, индивидуализация, самопринятие, толерантность, креативность, свобода выбора коммуникативных действий, рефлексия, коммуникативное самосовершенствование) и актуализацию коммуникативного потенциала ребенка.

Л. С. Выготский ввел такие понятия, как «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития». Под первой понималась способность ребенка самостоятельно справиться с задачами определенной степени трудности, которая основана на имеющихся у ребенка знаниях и умениях. Под второй понималась способность ребенка решать задачи более высокой степени трудности, но при участии взрослого, она характеризует такое качество ребенка как обучаемость [3].

По аналогии с теорией Л. С. Выготского, в коммуникативной сфере субъекта мы выделяем *зону актуального коммуникативного*

развития (коммуникативный арсенал) и *зону потенциального коммуникативного развития* (коммуникативный потенциал). Однако ведущую роль в процессе коммуникативного развития мы отводим не взрослому, а самому ребенку, постепенно осознающему и самодетерминирующему свои коммуникативные действия.

Коммуникативный арсенал понимается как индивидуально-своеобразный комплекс коммуникативных качеств ребенка (внутриличностных и социально-психологических), характеризующих его актуальные возможности в осуществлении коммуникативной составляющей различных видов деятельности (игровой, трудовой, продуктивной, учебной). *Коммуникативный потенциал* рассматривается нами не как «открываемый взрослыми» уровень коммуникативного развития, а как индивидуально-своеобразная система задатков коммуникативного развития ребенка, которая может быть актуализирована, благодаря коммуникативной активности субъекта общения. Взрослый в этом процессе должен выступать как фасилитатор, помощник, создающий благоприятные психологические условия для актуализации потенциальных коммуникативных свойств, но не как инициатор, «сценарист» и «режиссер» коммуникативного развития ребенка.

Преодолевающая активность направлена на осознание и преодоление коммуникативных трудностей; на самоизменение, оказание влияния на партнеров по общению и преобразование коммуникативной ситуации; на конструктивное устранение травмирующих эмоциональных переживаний. *Исследовательская активность* направлена на апробацию новых моделей коммуникативного поведения; творческую самоактуализацию в общении; на выбор оптимального коммуникативного поведения. Мы полагаем, что именно эти формы коммуникативной активности ребенка обеспечивают *прогрессивное развитие*, поскольку они направлены на развитие всех субъектных свойств (смыслообразование, индивидуализация, самопринятие, толерантность, креативность, свобода выбора коммуникативных действий, рефлексия, коммуникативное самосовершенствование) и актуализацию потенциальных коммуникативных качеств ребенка, переход их в коммуникативный арсенал. Как толь-

ко коммуникативный потенциал становится коммуникативным арсеналом, происходит надстройка нового уровня потенциального развития, который через некоторое время при условии эффективной коммуникативной активности субъекта общения, вновь может быть актуализирован. Таким образом, обеспечивается непрерывный процесс преодоления ребенком возникающих коммуникативных трудностей, прогрессивное коммуникативное развитие субъекта общения.

Коммуникативный регресс обусловлен преобладанием и устойчивостью в процессе общения ребенка *защитных и деструктивных форм активности*, которые тормозят развитие всех атрибутивных свойств субъектности и блокируют коммуникативный потенциал ребенка, препятствуя развитию и актуализации коммуникативных задатков.

Защитная коммуникативная активность в ситуациях затрудненного общения направлена на предотвращение нарушения внутренней устойчивости ребенка, нормального течения его психологической жизни и поведения под влиянием нежелательных и социально вредных последствий общения.

Механизмы психологической защиты обеспечивают лишь воображаемое достижение коммуникативных потребностей; направлены на сохранение стабильности самооценки личности через устранение из сознания или трансформацию источников конфликтных переживаний; бессознательно компенсируют неспособность личности эффективно контролировать коммуникативные ситуации. Т. е. защитная активность создают временную иллюзию благополучия в общении, но не направлена на осознание и преодоление коммуникативных трудностей ребенка.

Деструктивная активность направлена на разрушение межличностных отношений, на обвинение, подавление собеседников. Основными методами влияния являются агрессия, нападение, ложь. В этом случае энергия ребенка тратится не на осознание проблемы и совладание с трудной коммуникативной ситуацией, а на враждебные, манипулятивные, аддиктивные действия.

Таким образом, защитная и деструктивная активность тормозят развитие субъектных свойств ребенка, поскольку энергия направлена не на самосовершенствование

в сфере общения, а на самозащиту; блокируют актуализацию потенциальных коммуникативных качеств ребенка, переход их в коммуникативный арсенал. Соответственно, эффективного коммуникативного развития не происходит; коммуникативный арсенал, выработав свои ресурсы, не обеспечивает адекватное поведение ребенка в ситуации общения; появляются деструктивные, не соответствующие возрасту, примитивные формы коммуникативного поведения. Зачастую в таких случаях не только тормозится коммуникативное развитие, но и наблюдается регресс, деформация актуальных коммуникативных качеств ребенка.

И, наконец, хаотичная коммуникативная активность обуславливает процесс *ненаправленного коммуникативного развития*.

Хаотичная активность характеризуется неосознанностью коммуникативных целей, спонтанностью коммуникативных действий, отсутствием самоконтроля и рефлексии в общении. Вполне понятно, что данный вид активности не способствует развитию субъектных свойств, поскольку сам ребенок не является генератором коммуникативных целей и программ, не готов к осмысленному преобразованию ситуации общения. В некоторых ситуациях ребенок, актуализируя хаотичную активность, может быть вполне успешен в общении, но этот успех случаен, он не рефлексивируется и не закрепляется как устойчивый индивидуальный паттерн коммуникативного поведения. Т. е. даже если случайно в какой-либо коммуникативной ситуации ребенок актуализирует потенциальные коммуникативные качества, то они не закрепляются и не переходят в его коммуникативный арсенал. Следовательно, наблюдается *стагнация коммуникативного развития*, обусловленная задержкой становления субъектных свойств ребенка и хаотичностью его коммуникативной активности.

Таким образом, коммуникативная активность рассматривается нами как механизм развития, деформации или стагнации

субъектных свойств ребенка в ситуациях общения, обуславливающий возможность перехода потенциальных коммуникативных качеств в актуальные: прогрессивное развитие субъекта общения обеспечивается преодолевающей и исследовательской коммуникативной активностью; регресс коммуникативного развития наблюдается у детей, устойчиво актуализирующих защитную и деструктивную коммуникативную активность; хаотичная коммуникативная активность лишает процесс общения направленности, осмысленности, препятствует самореализации ребенка и тормозит развитие его субъектных свойств.

Библиографический список

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НИПО «МОДЭК», 1999. – 240 с.
2. Брушлинский А. В. Психология субъекта: индивида и группы // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 1. – С. 71-80.
3. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Собр. соч. в 6 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1983. – С. 314-328.
4. Крупнов А. И. Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 130-133.
5. Лабунская В. А., Менджерницкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения. Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
6. Самохвалова А. Г. Ребенок как субъект затрудненного общения // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова: Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. СоциокINETика». – 2008. – Том 14. – № 4. – С. 137-143.
7. Сергиенко Е. А. Ранние этапы развития субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта. – М.: ИП РАН; ПЕР СЭ, 2002. – С. 270-309.
8. Kuhl J. Will und Freiheitserleben: Formen der Selbststeuerung. Enzyklopadie der Psychologie // Motivation und Emotion. – Gottingen: Hogrefe, 1994. – P. 3-34.

Колмогорова Людмила Степановна*Доктор психологических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии, kolmogorova52@mail.ru, г. Барнаул***Маkota Елена Михайловна***Аспирант Института психологии и педагогики Алтайской государственной педагогической академии, etakota@bk.ru, г. Барнаул***ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ УРОВНЯМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗРЕЛОСТИ**

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей мотивации трудовой деятельности руководителей с различными уровнями психологической зрелости. Проводится сравнительный анализ мотивации трудовой деятельности руководителей коммерческих и некоммерческих организациях.

Ключевые слова: мотивация, трудовая мотивация, психологическая зрелость, современный российский руководитель.

Kolmogorov Lyudmila Stepanovna*Doctor of Psychology, Professor of the Altai State Pedagogical Academy, kolmogorova52@mail.ru, Barnaul***Makota Elena Michailovna***Post-graduate student of the Institute of Psychology and Pedagogy of the Altai State Pedagogical Academy, kolmogorova52@mail.ru, Barnaul***FEATURES OF MOTIVATION OF LABOR ACTIVITY MANAGERS WITH DIFFERENT LEVELS OF PSYCHOLOGICAL MATURITY**

Abstract. The paper presents the results of a study aimed at identifying characteristics of work motivation of managers with different levels of psychological maturity, working in commercial and nonprofit organizations.

Keywords: motivation, work motivation, psychological maturity, modern Russian leader.

Феномен психологической зрелости личности, её видов, характеристик, проявлений, критериев и этапов становления затрагивается в трудах многих отечественных (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Л. Журавлев, Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев, А. А. Деркач, А. Г. Лидерс, В. М. Русалов и др.), и зарубежных (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Эриксон и др.) психологов. По мнению Г. Олпорта, зрелая личность обладает сильно расширенным чувством Я; в состоянии тепло относиться к другим в интимных и неинтимных контактах; обладает чувством фундаментальной эмоциональной безопасности и принятием себя; воспринимает, думает

и действует активно и в согласии с внешней реальностью; способна к самообъективации, пониманию себя и юмору; живет в гармонии с единой философией жизни [4]. В. М. Русалов определяет наступление зрелости тогда, когда человек не только достигает вершины в своем развитии, но и способен передать плоды этого развития другому, становится образцом, эталоном гражданина, семьянина, профессионала и т. д. [5].

На наш взгляд, психологическая зрелость является важнейшей характеристикой личности руководителя и представляет собой условие саморазвития сотрудников организации и результативности деятельности. Руководитель с высоким уровнем психоло-

гической зрелости способен создать в организации благоприятный климат, поддерживать мотивацию персонала на высоком уровне посредством грамотной организации стимулирования сотрудников. Одним из факторов, влияющих на оптимальное функционирование организации, является то, что сам руководитель (на уровне собственной личности) отличается рядом психологических особенностей, непосредственно связанных с функционированием его зрелой личности. Одной из таких особенностей является мотивация его трудовой деятельности. По нашему мнению, специфика мотивации трудовой деятельности руководителя связана с уровнем его психологической зрелости. Однако детальных и разносторонних исследований данного факта в психологии не представлено.

Трудовая мотивация является специфическим видом мотивации человеческого поведения и выражается, по мнению А. Я. Кибанова, в «стремлении работника удовлетворить свои потребности в определенных благах посредством труда, направленного на достижение целей организации» [1]. Е. А. Куприянов и А. Г. Шмелев определяют мотивацию труда как «совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к трудовой деятельности и придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей» [3]. И. Г. Кокурина под трудовой мотивацией понимает процесс наполнения смыслами наиболее значимых стимулов труда [2].

Проведенный анализ показывает, что в современной психологии понятие трудовой мотивации получило достаточно полный анализ, а соответствующая феноменология – достаточно разностороннее изучение. И в то же время отсутствуют данные, указывающие на взаимосвязь трудовой мотивации и психологической зрелости личности, недостает также и исследований, в которых была бы изучена взаимосвязь характеристик психологической зрелости руководителя и мотивации его трудовой деятельности.

Целью проведенного нами исследования было выявление особенностей мотивации трудовой деятельности у руководителей с различными уровнями психологической зрелости, работающих в коммерческих и

некоммерческих организациях. *Методы исследования:* тестирование с помощью методик – СЛК (С. Р. Пантелеев, В. В. Столин), СЖО (Д. А. Леонтьев), опросник «Словарь» (И. Г. Кокурина), опросники исследования мотивации успеха и избегания неудач (А. А. Реан), мотив власти (Е. П. Ильин), изучение мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир), корреляционный и однофакторный дисперсионный анализы данных.

Гипотезы исследования:

– существуют количественно и качественно выраженные особенности мотивации трудовой деятельности руководителей, связанные с их психологической зрелостью.

– у психологически зрелых руководителей в большей степени представлена внутренняя мотивация и мотивация достижения к трудовой деятельности; у руководителей с низким уровнем психологической зрелости в основном преобладает внешняя мотивация и мотивация избегания неудач.

– существуют различия в мотивации трудовой деятельности у руководителей коммерческих и некоммерческих организаций.

Представим последовательно результаты исследования, направленного на эмпирическую проверку каждой из этих гипотез.

Результаты исследования

Для выявления уровня психологической зрелости личности мы использовали показателя, измеряемые с помощью тестов «Смысловые ориентации» (СЖО)

Д. А. Леонтьева, «Субъективная локализация контроля» (СЛК) Дж. Роттера (модификация Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинды). Исследование указывает на существование разнообразных связей между показателями психологической зрелости руководителей и выраженностью внутренней и внешней мотивацией по методике К. Замфир.

Респонденты с высоким уровнем психологической зрелости в большей степени считают, что их руководители склонны чаще приписывать им проявления внутренней мотивации, то есть рассматривать их как людей, для которых работа значима сама по себе, как возможность наиболее полной самореализации именно в этой области. Так, были выявлены значимые корреляционные

связи между Зеркальным Я и такими проявлениями психологической зрелости, как осмысленность целей жизни ($r = .48, p < .05$), удовлетворенность самореализацией ($r = .47, p < .05$), общим показателем осмысленности жизни ($r = .42, p < .05$).

Установлено множество значимых корреляционных связей между параметрами психологической зрелости руководителей и выраженностью внешней положительной мотивации по методике К. Замфир. Так, высокий уровень психологической зрелости связан с приписыванием внешней положительной мотивации Идеальному Я, Зеркальному Я, Реальному Я и Оценке коллег, причем в большей степени (если судить по количеству выявленных корреляционных связей), чем это имеет место в случае внутренней мотивации и внешней отрицательной мотивации.

Выявлена положительная корреляционная связь между удовлетворенностью самореализацией как показателем психологической зрелости личности и внешней отрицательной мотивацией, приписываемой респондентами идеальному образу руководителя ($r = .27, p < .10$). Заметим при этом, что эта связь единственная (другие связи между внешней отрицательной мотивацией и психологической зрелостью руководителей отсутствуют) и установлена она на уровне статистической тенденции.

Таким образом, руководители, характеризующиеся высоким уровнем психологической зрелости, в большей степени отличаются внешней положительной и внутренней мотивацией по К. Замфир и практически не характеризуются внешней отрицательной мотивацией.

Исследование, таким образом, показало, что руководители с высоким уровнем психологической зрелости в большей мере мотивированы на успех и не характеризуются стремлением к власти и превосходству над другими людьми. Проявление мотива власти выражается, в частности, в том, что человек склонен обращать на себя внимание других, выделяться, привлекать сторонников, относительно легко поддающихся влиянию. По нашим данным, перечисленные характеристики не свойственны психологически зрелым руководителям.

В основе любой человеческой деятельности, в том числе и трудовой, может лежать шесть базовых смыслов: преобразование, коммуникация, прагматика, кооперация, конкуренция и достижение. При этом каждый из этих смыслов имеет две ориентации – процессуальную и результирующую. В соответствие с исследовательской процедурой руководители должны были оценить три ключевых категории, непосредственно связанные с трудовой деятельностью – «Деньги», «Коллектив», «Труд». Далее был проведен корреляционный анализ результатов этого опроса с показателями психологической зрелости испытуемых. Результаты корреляционного анализа, указывают на то, что руководители с высоким уровнем интернальности (данные по тесту СЛК) при оценке категории «Деньги» склонны к каждому из типов мотивации трудовой деятельности результирующей ориентации и не склонны при этом к тем же типам мотивации трудовой деятельности процессуальной ориентации. Руководители, характеризующиеся высокой интернальностью по данным теста СЖО, тяготеет к коммуникативной результирующей ориентации. Руководители, имеющие в жизни четкие осмысленные цели, не разделяют убеждение в том, что деньги – это «возможность жить на уровне современных требований технического и культурного прогресса» (результирующая конкурентная мотивация), а руководствуются в большей мере коммуникативными процессуальными мотивами. То есть руководители, имеющие в жизни четкие осмысленные цели, разделяют убеждение в том, что деньги – это «возможность чаще встречаться с друзьями и близкими, которые тебя всегда поймут и примут всей душой», «средство, помогающее развитию способностей человека, полезных обществу» и др. ($r = .29, p < .10$). Таким образом, к процессуальной ориентации в данном случае склонны руководители, преимущественно, с низким уровнем психологической зрелости.

Результаты корреляционного анализа указывают на то, что руководители с высоким уровнем психологической зрелости при оценке категории «Коллектив» отличаются процессуальной ориентацией мотивации трудовой деятельности, а руководители с низким уровнем психологической зрелости

характеризуются результирующей мотивацией.

Исследование показало, что руководители с высоким уровнем психологической зрелости при оценке категории «Труд» склонны выбирать как приоритетную для себя процессуальные кооперативную мотивацию ($r = .32, p < .05$) и мотивацию достижения ($r = .26, p < .10$), а руководители с низким уровнем психологической зрелости – процессуальные конкурентные мотивы ($r = -.27, p < .10$) и ориентацию преимущественно на достиженческую результирующую мотивацию ($r = -.36, p < .05$).

Исследование позволило установить, что существуют количественно и качественно выраженные особенности мотивации трудовой деятельности руководителей, связанные с их психологической зрелостью.

Дальнейшее исследование было направлено на выявление особенностей трудовой мотивации руководителей с различными уровнями психологической зрелости. Для этого предварительно нами условно были выделены группы руководителей с различными уровнями психологической зрелости. Для этого были вычислены среднее арифметическое ($M = 113.58$) и стандартное отклонение ($SD = 15.34$) интегрального показателя психологической зрелости – эмпирического показателя, который представлял собой суммарный балл всех проявлений психологической зрелости, измеренных нами в работе. Далее мы исходили из того, что распределение интегрального показателя в пределах одного стандартного отклонения вправо и влево от среднего арифметического, рассматривалось как проявление «среднего» уровня психологической зрелости (от 98.24 до 128.93 баллов), а показатели, распределение которых оказалось слева (ниже 98.24), либо же справа (выше 128.93) от рассматриваемого отрезка, интерпретировалось нами, соответственно, как «низкий» и «высокий» уровни психологической зрелости.

Дисперсионный анализ показал, что чаще более высокая степень выраженности сравниваемых в исследовании показателей наблюдается у руководителей со средним уровнем психологической зрелости. Таких показателей получилось восемь и это показатели внутренней мотивации по методике К. Замфир (Идеальное Я, Оценка руководи-

теля, Интегральный показатель), показатель внешней мотивации по методике К. Замфир (Оценка коллег), а также процессуальная мотивация преобразовательного, утилитарного и кооперативного типов (при оценке категории «Деньги») и процессуальная коммуникативная мотивация (при оценке категории «Коллектив»).

В группе руководителей с высоким уровнем психологической зрелости преобладают (в данном случае выявлено пять показателей): внешняя положительная мотивация по методике К. Замфир (Идеальное Я и Интегральный показатель), кооперативная результирующая мотивация (при оценке категории «Деньги»), а также преобразовательная и достиженческая мотивация процессуальной ориентации (при оценке категории «Коллектив»).

Исследование показало, что в структуре мотивации трудовой деятельности руководителей с низким уровнем психологической зрелости в несколько большей степени выражены конкурентные мотивы результирующей мотивации (при оценке категории «Деньги»), а также конкурентные и достиженческие мотивы результирующей мотивации (при оценке категории «Коллектив»). Однако заметим при этом, что критерий Ливеня не выявил значимых статистически достоверных различий между руководителями с высоким и низким уровнями психологической зрелости в степени выраженности данных показателей трудовой мотивации.

Полученный результат говорит также и о том, что у руководителей с высоким уровнем психологической зрелости в сравнении с руководителями с низким уровнем психологической зрелости в большей степени выражена как внутренняя, так и внешняя положительная мотивация (данные по методике К. Замфир). По данным методики И. Г. Кокуриной, в группе руководителей с низким уровнем психологической зрелости в сравнении с группой руководителей с высоким уровнем психологической зрелости в некоторой степени преобладают: преобразовательная, утилитарная и кооперативная мотивация с процессуальной ориентацией и конкурентная результирующая мотивация (при оценке категории «Деньги»), а также конкурентная и достиженческая мотивация с результирующей ориентацией (при

оценке категории «Коллектив»). В группе руководителей с высоким уровнем психологической зрелости в сравнении с группой руководителей с низким уровнем психологической зрелости преобладают: кооперативная результирующая мотивация (при оценке категории «Деньги»), процессуальные преобразовательные, коммуникативные и достиженческие мотивы (при оценке категории «Коллектив»). Однако названные различия между руководителями с высоким и низким уровнями психологической зрелости не являются статистически достоверными.

На заключительной стадии исследования осуществлено сопоставление мотивации трудовой деятельности руководителей коммерческих и некоммерческих предприятий. В результате было установлено, что существуют статически достоверные различия в мотивации трудовой деятельности руководителей коммерческих и некоммерческих организаций. Исследование показало, что по данным методики К. Замфир, руководители некоммерческих предприятий в большей мере отличаются доминированием внутренней (Идеальное Я, Оценка руководителя, Оценка коллег, Интегральный показатель) и внешней отрицательной (Оценка коллег) мотивации. По данным методики И. Г. Кокуриной, руководители некоммерческих организаций в большей мере, чем руководители коммерческих организаций характеризуются преобладанием преобразовательной и достиженческой мотивации с процессуальной ориентацией (при оценке категории «Коллектив») и коммуникативной процессуальной мотивации (при оценке категории «Труд»). При этом для руководителей коммерческих организаций в большей степени, чем для руководителей некоммерческих организаций характерна выраженность мотивации власти.

Выводы и заключение

Проведенное эмпирическое исследование показало следующее:

1. У руководителей с высоким уровнем психологической зрелости доминируют внешняя положительная и внутренняя мотивация, в то время, как внешняя отрицательная мотивация характерна для них в меньшей мере. Полученный результат свидетельствует о том, что руководители, при-

нявшие участие в исследовании, и имеющие высокий уровень психологической зрелости отличаются интересом к содержанию трудовой деятельности, а также не в меньшей степени мотивированы денежным заработком, социальным престижем и уважением.

Руководители с высоким уровнем психологической зрелости в большей мере мотивированы на успех и не характеризуются выраженным стремлением к власти. У руководителей с высоким уровнем психологической зрелости в большей степени выражена как внутренняя, так и внешняя положительная мотивация, чем у руководителей с низким уровнем психологической зрелости.

Для руководителей с высоким уровнем психологической зрелости деньги представляют собой необходимый результат труда, выступающий для них как «возможность иметь другие занятия, увлечения, помимо профессиональных» (утилитарная мотивация), «возможность принести радость, выручить, принести пользу другому человеку (коммуникативная мотивация), «то, что позволяет быть в своих профессиональных увлечениях независимым от материальных нужд» (преобразовательная мотивация), «возможность жить на уровне современных требований технического и культурного прогресса» (конкурентная мотивация), «хороший стимул в работе, побуждающий смекалку и сообразительность, мобилизующий человека на выполнение больших и сложных задач» (мотивация достижения).

Для руководителей с высоким уровнем психологической зрелости коллектив представляет собой, в первую очередь, необходимое условие для организации процесса труда и выступает как «взаимоотношения людей, помогающие им преодолевать производственные и домашние невзгоды» (коммуникативная мотивация), «люди, умеющие и любящие работать, постоянно совершенствующиеся в своей профессии» (преобразовательная мотивация), «объединение людей, добросовестно выполняющих свои трудовые задачи и руководящиеся принципом «Один за всех, все – за одного!» (кооперативная мотивация), «люди, уважающие установленные нормы и правила поведения и умеющие добиваться от каждого выполнение этих правил» (конкурентная мотивация), «группа людей, где созданы ус-

ловия для развития способностей, задатков, индивидуальности каждого ее члена» (достиженческая мотивация).

Для руководителей с высоким уровнем психологической зрелости труд представляет собой «добросовестно выполненную работу, за которую человека уважают и ценят в коллективе» (процессуальная кооперативная мотивация), «способ доказать самому себе, на что ты способен, чего ты стоишь» (процессуальная достиженческая мотивация).

2. Для руководителей с низким уровнем психологической зрелости в отношении к деньгам свойственна процессуальная мотивация. Этими руководителями деньги рассматриваются как «возможность приобретать вещи, способные украсить и облегчить жизнь» (утилитарная мотивация), «возможность чаще встречаться с друзьями» (коммуникативная мотивация), «то, что дает возможность в работе любить саму работу» (преобразовательная мотивация), «плата за вложенный труд, плата, которой делишься с близкими людьми» (кооперативная мотивация), «то, что помогает чувствовать себя в жизни уверенно» (конкурентная мотивация), «средство, помогающее развитию способностей человека, полезных обществу» (мотивация достижений).

Для руководителей с низким уровнем психологической зрелости в отношении коллектива свойственна результирующая мотивация. Коллектив для данной категории руководителей рассматривается как «слияние воли, ума, действий людей, ради решения общей задачи» (преобразовательная мотивация), «группа людей, где принята бескорыстная забота о благе других» (коммуникативная мотивация), «группа, в которой люди не мешают друг другу делать то, к чему стремится каждый и умеют договариваться обо всем, что касается их взаимных интересов» (утилитарно-прагматическая мотивация), «люди, обладающие смелостью ставить перед собой «сверх – задачу» и достигать ее, каких бы усилий она не стоила» (достиженческая мотивация).

Для руководителей с низким уровнем психологической зрелости труд предстает как «работа, успех в которой зависит часто от тех, кто ее оценивает» (конкурирующая процессуальная мотивация), «умение выкладываться так, чтобы получить максимально возможный

и желаемый результат в работе» (результирующая достиженческая ориентация).

3. Руководители некоммерческих предприятий в большей мере, чем руководители коммерческих предприятий характеризуются выраженностью внутренней и внешней отрицательной мотивации трудовой деятельности. Для первых, таким образом, характерен больший интерес к содержанию трудовой деятельности, а также стремление избежать критики начальства и напряжения в отношении с коллегами и подчиненными.

Руководители некоммерческих организаций в большей мере, чем руководители коммерческих организаций характеризуются преобладанием преобразовательной и достиженческой мотивации с процессуальной ориентацией (при оценке категории «Коллектив») и коммуникативной процессуальной мотивации (при оценке категории «Труд»). Так, при оценке коллектива руководители некоммерческих предприятий отмечают, что это «группа людей, где созданы условия для развития способностей и задатков, индивидуальности каждого работника» (достиженческая мотивация процессуальной ориентации), «люди, умеющие и любящие работать, постоянно совершенствующиеся в своей профессии» (преобразовательная мотивация процессуальной ориентации), а при оценке труда отмечают, что это «совместная коллективная работа, которая нравится, если люди стремятся помочь друг другу и огорчается, если между ними нет согласия и доброжелательности» (коммуникативная процессуальная мотивация).

Для руководителей коммерческих организаций в большей степени, чем для руководителей некоммерческих организаций характерна выраженность мотивации власти. В выборе сферы работы они в первую очередь выбирают области, где есть возможность руководить людьми; они не склонны принимать советы от коллег и подчиненных; они не считают необходимым информировать подчиненных о намерении принять то или иное решение.

Таким образом, материалы проведенного исследования позволяют судить о специфике взаимосвязи между психологической зрелостью руководителя и мотивацией его трудовой деятельности.

Библиографический список

1. *Кибанов А. Я.* Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. – М.: Инфра-М, 2009. – 524 с.

2. *Кокурина И. Г.* Методика изучения мотивации трудовой деятельности: учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 56 с.

3. *Куприянов Е. А., Шмелев А. Г.* Психодиагностика мотивации труда методами опроса

и шкалирования //Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. 2006. – №2. – С. 58-78.

4. *Олпорт Г.* Становление личности: Избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.

5. *Русалов В. М.* Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? // Психологический журнал. – 2006. – Том 27. – № 5. – С. 63-69.

Каримова Раушан Бейдалиевна

Доктор психологических наук, профессор, зав. научно-технической лаборатории превентивной суицидологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, r.karimova@inbox.ru, Республика Казахстан, г. Алматы

Кенесбаев Серик Мухтарович

Доктор педагогических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета Казахского национального педагогического университета имени Абая, Република Казахстан, rector@kaznpu.kz, г. Алматы

Казахбаева Гульнур Искакбековна

Магистр психологии и педагогики, инспектор по научной работе научно-технической лаборатории превентивной суицидологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, emovea_kz@mail.ru, Республика Казахстан, г. Алматы

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ
АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ
У ПОДРОСТКОВ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

Аннотация. В статье раскрываются социально-психологические факторы и условия формирования аутодеструктивного поведения подростков в современных условиях образовательной среды РК. Авторами проведено социально-психологическое исследование школьников на предмет изучения эмоционального состояния, межличностных отношений и причин конфликтов.

Ключевые слова: аутодеструктивное поведение, кризисные ситуации, социально-психологические факторы, пубертатный кризис, подростки.

Karimova Raushan Bejdalievna

Doctor of Psychological sciences, professor, head of the scientific and technical laboratory of preventive suicidology at the Kazakh national pedagogical university named after Abai, r.karimova@inbox.ru, Almati

Kenesbayev Serik Mukhtarovich

Doctor of pedagogical sciences, professor, dean of the psychological– pedagogical faculty at the Kazakh national pedagogical university named after Abai, rector@kaznpu.kz, Almati

Kazakhbayeva Gulnur Iskakbekovna

Master of pedagogics and psychology, scientific inspector of the scientific and technical laboratory of preventive suicidology at the Kazakh national pedagogical university named after Abai, emovea_kz@mail.ru, Almati

**SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION
AUTODESTRUCTIVE BEHAVIOR OF TEENAGERS
IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN**

Abstract. Some social-psychological factors and formation conditions of autodestructive behavior of teenagers in modern conditions of the educational Republic of Kazakhstan environment are revealed. The authors conduct social-psychological research on an emotional pupils' condition, their interpersonal relations and the reasons of conflicts.

Keywords: autodestructive behavior, crisis situations, social-psychological factors, pubertational crisis, teenagers.

В условиях увеличения темпов и требований современного казахстанского общества нарастают острые социальные стрессы, кризисные ситуации в семье, межличностные кризисы, где подростки являются наиболее уязвимым звеном общества, в силу биологических и индивидуально-личностных особенностей. Кризис морали и нравственности в общественных отношениях способствуют ухудшению социального самочувствия, нарастают у подрастающего поколения страха перед реальной действительностью, утрате чувства безопасности и психологического комфорта. В связи с этим подростки в поисках средств защиты от напряжения, стресса, особенно те, кто обладает пониженной энергетикой и невысокими адаптационными способностями, нередко прибегают к стратегиям аутодеструктивного поведения. Проблема аутодеструктивного поведения среди подростков становится актуальной и для Казахстана на фоне глобальной тенденции роста аутодеструктивных расстройств у молодого поколения во всем мире.

Подростковый возраст является одним из самых сложных периодов в онтогенезе человека, когда происходит не только коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, возникают новые образования, но и закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок [1].

Современные подростки обладают неопределенным социальным статусом, которое ведет к дополнительным проблемам при адаптации представителей молодежной популяции к реалиям окружающей жизни. В процессе взросления оказывается, что внутреннее «Я» не всегда совпадает с внешним поведением, актуализируя проблему самоконтроля. Не случайно жалобы на слабую волю, отсутствие целеустремленности довольно распространенная форма подростковой и юношеской самокритики [5].

Подростковые комплексы, определяют психологические особенности пубертатного кризиса. По мнению G. Nissen, пубертатный кризис, кроме «кризиса идентичности», складывается также из «кризиса авторитета» и «сексуального кризиса». Кризис авторитета проявляется, как «протест против отца». Слабая роль отца в современной семье или

его отсутствие в неполных семьях ведет к распространению этого протеста на все авторитеты мира взрослых. Крайним проявлением этого кризиса являются побеги из дому и бродяжничество. С кризисом идентичности связываются склонность к психогенным депрессиям и суицидальному поведению.

Подростковому комплексу свойственны определенные психологические особенности и поведенческие модели, описанные А. Е. Личко как реакции эмансипации, группирования со сверстниками, реакция увлечения (хобби-реакция) [3]. Е. Homburger описал пубертатный кризис, включающий перепады настроения без достаточных причин и другие попеременные полярные проявления: повышенная ранимость и бравада, застенчивость и развязность, сентиментальность и черствость, жажда признания и подчеркнутая независимость, антиавторитарность и обожание случайных кумиров, чувственное фантазирование и сухое мудрствование [4].

В современной психологической литературе широкое распространение получила концепция Е. Erikson о «кризисе идентичности» как о главной особенности подросткового периода. Формирование «идентичности» в подростковом возрасте идет как результата распада «детского Я» и необходимости синтеза нового «взрослого Я». Идентификация по Эриксону включает преемственность с индивидуальным прошлым, чувство постоянства, а также целостное ощущение Я, включающее цели, задачи и стиль жизни [6]. Диффузия идентичности, которая до определенной степени наблюдается у всех подростков, особенно выражена у подростков с психологическими проблемами; она характеризуется чувством неуверенности, беззащитности и бесцельности.

На пути к достижению идентичности подросток проходит ряд этапов: регрессию к инфантильному уровню со стремлением отсрочить обретение взрослого статуса; смутное, но устойчивое состояние тревоги, связанное с социальной незрелостью; чувство изоляции и опустошенности из-за страха утратить собственную идентичность в интимно-личностных отношениях; ожидание чуда, которое может внезапно изменить жизнь; страх перед общением, особенно с противоположным полом; враждебность и

презрение к существующим общественным ролям; презрение к отечественному и переоценка всего иностранного; стремление стать «ничем» в качестве единственного способа самоутверждения. Е. Вроно отмечает, что подросток часто переживает проблемы трех «Н» [2]: непреодолимость трудностей, нескончаемость несчастья и непереносимость тоски и одиночества. Отчаявшийся подросток вынужден бороться с тремя «Б»: беспомощностью, бессилием и безнадежностью. В процессе этой борьбы он может прийти к выводу о том, что ни на что не годен, и вынести себе смертельный приговор.

С целью выявления факторов способствующих развитию аутодеструктивных форм поведения нами разработаны и апробированы на экспериментальных площадках г. Алматы анкеты для школьников. Вопросы, содержащиеся в анкетах, давали возможность оценивать эмоциональное состояние личности, характер взаимоотношений с родителями, учителями, сверстниками и выявить признаки скрытой депрессии.

В анкетировании участвовали школьники 5-11 классов. Количество школьников – 231 человек, из них мальчики (М) – 113 человек, девочки (Д) – 118 человек.

В ходе анализа анкет были получены следующие итоговые данные

На вопрос «Тебе хорошо, когда ты находишься...», 39% опрошенных ответили, что им хорошо, когда они с друзьями – это связано с тем, что данная группа подростков удовлетворяет психологическую потребность или же сталкивается с не пониманием близких. Возможно, это связано с проблемами во взаимоотношениях с родными и близкими. 25% подростков ответили, что им хорошо, когда они находятся с родителями. 11% отметили, что им лучше в школе.

25% школьников отметили, что им хорошо в одиночестве. Эта группа подростков должна вызвать особые опасения. Велика вероятность наличия депрессий, стрессов, а возможно и суицидальных наклонностей. Также нельзя исключать того варианта, что данный контингент – активный пользователь социальных сетей, и живой общение не вызывает у них никакого интереса (рисунок 1).

Тебе хорошо, когда ты находишься ...

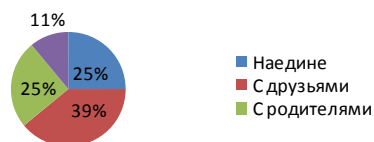


Рис. 1. «Тебе хорошо когда ты находишься...» (%)

На вопрос «Чаще всего ты чувствуешь непонимание со стороны...» (рисунок 2) 18% опрошенных не ответили, что говорит о желании скрыть какие-то особые данные, либо свидетельство о действительном отсутствии такого явления, как чье-либо непонимание. 25% сталкиваются с проблемами во взаимоотношениях с педагогами, 36% подростков ответили, что они сталкиваются с непониманием родителей.

Чаще всего ты чувствуешь непонимание со стороны:

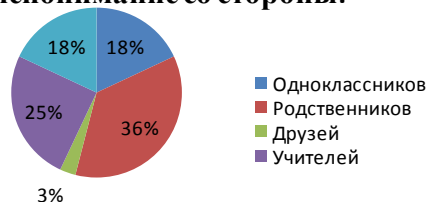


Рис. 2 «Чаще всего ты чувствуешь непонимание со стороны:» (%)

На вопрос «Неприятные ситуации в твоей жизни чаще всего связаны с...» (рис. 3) 7% опрошенных не ответили ничего. Это свидетельствует о скрытии особых данных, необходима психологическая работа с данными подростками. 7% отметили, что неприятные моменты их жизни связаны с друзьями, что является фактом наличия проблем во взаимоотношениях со сверстниками. 32% подростков связывают все неприятности со школой.

3% опрошенных подростков отметили, что неприятные ситуации из их жизни связаны с родителями. Такие данные особо не удивляют, т. к. в подростковом возрасте непонимание между родителями и детьми не редкость. 11% школьников отметили, что неприятные ситуации из их жизни связаны

со сверстниками. Это свидетельство наличия незначительных проблем во взаимоотношениях с группой сверстников. Все это может быть вызвано психологическими особенностями подросткового возраста, гормональными всплесками.

Неприятные ситуации в твоей жизни чаще всего связаны с ...

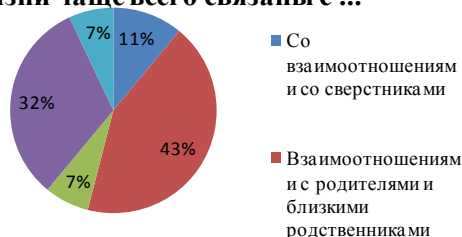


Рис. 3 «Неприятные ситуации в твоей жизни чаще всего связаны с ...» (%)

На всех уровнях анкетирования школьников однозначно отмечается приоритет семьи, особенно в возрасте 11-13 лет. Так, в случае какой-либо острой ситуации 60% школьников ответили, что обращаются за помощью к родителям и только 2% — к учителю. При этом настораживает, что 16% детей вообще ни к кому не обращаются, следовательно, не имея поддержки ни стороны родителей, друзей или школы эти дети могут представлять группу риска при возникновении какой-либо трудной жизненной ситуации.

Признаки эмоциональной и коммуникативной депривации отмечены только у 3% школьников, однако именно они потенциально наименее защищены в конфликтных или других сложных ситуациях. У 11% детей возникает желание при определенных ситуациях уйти из дома, у 11% — такое желание появляется иногда. 78% школьников никогда не испытывает желание уходить из дома, что свидетельствует в определенной степени о семейном благополучии, позитивной позиции родителей.

Эти данные вполне коррелируются с ответами на вопрос «всегда ли тебя понимают родители»: 75% ответили, что родители их понимают всегда, и совсем не понимают только в 2% семей. Это говорит о достаточном уровне доверительности и взаимопонимания между родителями и ребенком. С другой стороны, анализ внутрисемейного функционирования показал, что только в

трети случаев (38%) возникающие вопросы в семье решаются с учетом мнения каждого, остальные отметили, что с ними считаются редко (35%) и в 27% случаев вообще никто не спрашивает их мнение. Таким образом, можно сделать заключение, что в большинстве семей преобладает авторитарный стиль воспитания.

Учитывая традиционность многолетних семей, мы установили, что 80% детей никогда не чувствовали или не замечали дефицита родительского внимания и любви, и только в 20% дети отмечали определенную ущемленность в семье. Это соответственно будет отражаться на формировании «поля собственной безопасности», способствовать развитию тревожности, заниженной самооценки у ребенка.

В подростковом возрасте отмечаются определенные смещение ценностных ориентиров: 39% подростков отмечают приоритет общения с друзьями, 25% — в семье, и только 11% — в школе. При этом проблемы школьной жизни большинство из них предпочитают решать без педагогов.

Четверть опрошенных подростков предпочитают в одиночестве проводить свободное время. Здесь, по-видимому, значительную роль играет формирование зависимости от социальных сетей, однако нельзя исключить шлейф определенных депрессивных и тревожных постстрессовых стрессовых состояний, когда ребенок стремится к уединению.

Внутрисемейные конфликты не могут уладить более 50% подростков, 8% просто уходят из дома, 9% хотят что-то сделать с собой. В то же время, при возникновении школьных проблем подростки в 50% случаев обращаются за помощью к родителям. Конструктивно уладить межличностную ситуацию пытаются только 46% подростков

Таким образом, исследование показало, что решающими факторами формирования аутодеструктивного поведения являются внутрисемейные конфликты, школьные проблемы и межличностные отношения со сверстниками. Склонность к аутодеструктивному поведению выявлена у 17% подростков, что определяет необходимость работы школьных психологов и педагогов как с семьей так и с учащимися.

Таким образом, для предотвращения аутодеструктивного поведения необходима

профилактика межличностных отношений в школе, нормализация стиля общения педагогов с учащимися, оптимизация учебной деятельности учащихся, вовлечение учащихся в социально-значимые виды деятельности, организации школьного самоуправления, формирование установок у учащихся на самореализацию в социально-одобряемых сферах жизнедеятельности.

Библиографический список

1. *Берно-Беллекур И. В.* Социально-психологические аспекты аутодеструктивного поведения. – СПб.: РГПУ, 2003. – 197с.

2. *Вроно Е.* Предотвращение самоубийства. Руководство для подростков. – М.: Академический проект, 2001. – 39с.

3. *Личко А. Е.* Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. – М.: Эксмо-Пресс, 1999. – 416с.

4. *Подольский А. И., Идобаева О. А.* Внимание: подростковая депрессивность. – М.: Генезис, 2004. – 202с.

5. *Шнейдер Л. Б.* Кризисные состояния у детей и подростков: направления работы школьного психолога. – М.: «Первое сентября», 2009. – 56 с.

6. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344с.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. Общие положения

1.1. Журнал «Сибирский педагогический журнал» включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук в редакции от февраля 2010 г.

1.2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования.

1.3. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности, заверенной в установленном порядке.

1.4. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы

1.4. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте. Допускается не направлять в редакцию печатный вариант рукописи статьи.

1.7. Дополнительные условия публикации выслаются по запросу по электронной почте.

1.8. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.9. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.10. Публикация статей в журнале осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в научном журнале «Сибирский педагогический журнал» и доставке журнала авторам. Квитанция о благотворительном взносе принимается только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи. Благотворительный взнос может быть внесен либо в кассу НГПУ, либо перечислен на лицевой счет НГПУ.

1.11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

2. Требования к материалам и рукописям

2.1. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) заглавие статьи;
- в) аннотация;
- г) список ключевых слов;
- д) данные об авторе.

2.2. Объем статьи может составлять до 0,5 печатного листа (текст в формате Word, до 20 тыс. печ. знаков с пробелами, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5),

включая иллюстрации. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению только по согласованию с редакцией.

2.3. Аннотация. Объем 1000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт). Сжато описывает основные научные итоги статьи. Ключевые слова: до 10 слов, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Приложение 1. (оформление статьи).

2.4. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. Список должен оформляться по ГОСТ Р 7.05-2008 в алфавитном порядке. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Приложение 2 (библиографический список).

2.5. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

2.6. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Приложение 3 (заявка).

3. Порядок работы с рукописью в редакции

3.1. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит их регистрацию, оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.2. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

3.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала.

3.4. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, автору направляются по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

3.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ, редакция «Сибирского педагогического журнала»

тел/факс: (383) 244-12-95

E-mail: sp-journal@nspu.ru

ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИЗДАНИЙ В СООТВЕТСТВИЕ С ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флин-та: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. Основы теории коммуникации: учебник / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов [и др.] / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войсунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.2008).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2008).

3. *Белоус Н. А.* Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2006. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm (дата обращения: 15.12.2007).

4. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2007).

5. *Новикова С. С.* Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.2007).

6. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.2008).

7. *Парпалк Р.* Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2006).

8. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2008. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2008).

Приложение 3

ОФОРМЛЕНИЕ ЗАЯВКИ НА ПУБЛИКАЦИЮ В ЖУРНАЛЕ

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра _____

Телефон для связи _____

E-mail _____

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

1/2013

Главный редактор: Т. А. Ромм
Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.
Сайт журнала <http://sp-journal.ru>
E-mail: sp-journal@nspsu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать RISO
Усл.-печ. л. 21,875. Уч.-изд. л. 15,62.
Подписан в печать: 06.02.2013 г. Тираж 600 экз. Заказ № .

Отпечатано:
630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

