

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА – РЕГИОНУ

МАТЕРИАЛЫ

XIII региональной научно-практической конференции

(ГОУ ВПО СГПИ, 2011 г.)

Ставрополь
2011

УДК 37
ББК 74.00
П 24

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГОО ВПО Ставропольский государственный
педагогический институт

Педагогическая наука и практика – региону: Материалы
П 24 XIII региональной научно-практической конференции (г. Ставрополь, ГОУ ВПО СГПИ) / Под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. – 360 с.

ISBN 978-5-91090-080-0

В сборник включены материалы XIII региональной научно-практической конференции «Педагогическая наука и практика – региону».

Представлены результаты исследований, направленных на решение теоретических и прикладных проблем социального развития и современного образования. Рассмотрены психолого-педагогические, философские, исторические, филологические, экономические, культурологические аспекты взаимодействия науки и практики в регионе.

УДК 37
ББК 74.00

ISBN 978-5-91090-080-0

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2011

РАЗДЕЛ 1.

СОВРЕМЕННОЕ ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ О ПРОБЛЕМАХ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ЧЕЛОВЕКА

РОЛЬ Х. ДАШТЕНЦА В СТАНОВЛЕНИИ НОВЕЙШЕГО ПЕРИОДА АРМЯНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

С. Багдасарян

Армянская респ., г. Степанокерт

Победа Октябрьской революции сыграла преобразовательную роль не только в сфере экономических и политических отношений, но и в искусстве и литературе. Художественное мышление, полагающееся на совершенно новую идеологическую основу и лучшие традиции национальной и мировой литературы, предложило свои эстетические критерии, чтобы воспроизвести творческий метод для описания реальности окружающей среды и жизни в целом.

В творческой биографии практически каждого писателя можно найти пример встречи со знаменитостью, с той или иной крупной фигурой современности, что становилось для него вехой, призванной сыграть важную, путеводную роль в его жизни. Именно такой для Хачика Даштенца – известного армянского писателя, стала встреча с величайшим поэтом новейшего периода армянской литературы Егише Чаренцем.

Литературоведы отмечают, что мощью своего творчества и масштабом охвата действительности Чаренц дает толчок развитию литературы, тем самым становясь той вехой, с которой начинается новейший период армянской литературы. Приход новой армянской литературы идеологически был подготовлен Д. Варужаном и В. Терьяном, а также другими армянскими писателями того времени, тогда как миссия организации литературной жизни, формирования и развития художественной мысли выпала на долю Е. Чаренца.

В период с 1920 по 1930-ые годы Е. Чаренц принимал самое активное участие в поисках нового типа психологии человека, улавливания нитей развития в жарком дыхании будней. “Постигая многовековой опыт мировой поэтической культуры, Чаренц обогащал армянскую литературу новыми идеями, темами и образами, новыми жанрами и формами, в правдивых и звучных поэтических строках воплотил великие и глубокие чувства и думы” [1].

Хачик Даштенц вошел в литературу, избрав верный путь, который был намечен еще Е. Чаренцем, рядом с которым по левую руку стояли Бакунц, а по правую – Маари. Таким образом, уже изначально, Даштенц смог противостоять фальши и не свернуть с избранного пути.

Дружба Чаренца и Даштенца, будучи искренней и бескорыстной, длилась вплоть до трагической смерти Чаренца. Сегодня без Хачика Даштенца трудно

представить развитие и утверждение армянской прозы второй половины двадцатого века. Спустившийся на литературную сцену как поэт, потом драматург, он нашел процветание своих творческих способностей еще и в переводе иностранной прозы и литературы, тем самым становится одним из лучших заслуженников новейшего периода армянской культуры. Он вместе с талантливыми и заслуженными писателями продолжил лучшие традиции армянских классических прозаиков, принося свою уникальную речь со своими ясными нюансами. Стихотворения, поэмы, драмы и романы, оставленные Даштенцем, считаются национальным наследием.

Литература, которую создал Хачик Даштенц, – это литература скуки, боли, надежды и любви, в которых отражается подлинный характер и истинная любовь писателя к Родине, чей земной и духовный образ он создал, увековечив тем самым не только родную землю, но и многотысячными нитями с ней связанные монументальные образы земляных почв, которые стали символом уникальной биографии и борьбы армянского народа. Как мстители, одетые в “огненные рубахи”, эти крепкие и справедливые герои будут жить столько, сколько будет жить вечный путешественник – армянский народ.

Значимой работой Даштенца считается исторический Сасун, с его добродетельными людьми и девственной природой. Рядом с Лори Туманяна, Мтндзором Бакунца, Мезире Тотовенца, Цмакутом Матевосяна он мастерски прописал имя Сасуна, как мифическую родину храбрых воинов, которые нашли свое специфическое местечко в любой армянской душе.

Исследователи отмечают, что очень тяжело было сберечь свой моральный и литературный образ в условиях тяжелых политических преследований в Советском Союзе в 1930-ых годах. Но Даштенц сберег. Поэтому изгнали и его: волна политической черной критики дошла и до него [2].

Нетрудно примерами показать, какое важное значение принесли Чаренц и Бакунц, Демирчян и Зарян, Шираз и Даштенц, Севак и Матевосян, – писатели старшего и молодого поколения, каждый своеобразный для новейшего периода национального и политического развития своей страны. ”Говоря о тяжелых временах истории советской литературы, ссылаясь на литературную реальность, выступающей идеологией партии, я хочу, чтобы мы еще не забывали, что многие из писателей поверили и впряглись в работу по перестройке страны, но потом понимая, куда ведет народ диктатор, тайно или полупешотом, аллегорически или посторонними сравнениями выразили свое отношение и бессильное непокорство” [3].

В своих первых стихотворениях Даштенц обращается к русским и мировым классикам. Особое внимание он обращает на принципы пушкинских стихотворений: “В первую очередь, гений Пушкина связан с духовными потребностями, историческими тенденциями и проблемами своего века” [4].

Даштенца привлекают простота и дух пушкинских песен, продолжительность и бессмертность искусства. В сборнике “Весенние песни” в стихотворении, посвященному Пушкину, он пишет:

И в нашей жизни останутся сияющие, бессмертные,
Вечные и яркие песни твои,
А мы, павшие из этой ужасной высоты,

Пройдем и уйдем беспомощными и бессильными [5].

В 1934-39-ых годах Даштенц учился в Москве, в институте иностранных языков. Новая литературная среда, высокий уровень интеллигенции оказали большое влияние на него. Но волна политических преследований снова ударила по нему, и в 1939 году его арестовали. Лишь благодаря помощи известного писателя А. Фадеева его освободили.

Возвратившись в Армению, Даштенц, по совету Ав. Исаакяна, начинает заниматься переводческой деятельностью. В начале переводит прекрасную поэму “Песня Айавата” Генри Лонгфелло, потом делает переводы из Вильяма Шекспира. Из Шекспира он перевел 19 пьес: ”Комедия ошибок”, ”Укрощение строптивой”, ”Двенадцатая ночь”, ”Винзорские проказницы”, ”Юлий Цезарь”, ”Ричард Третий”, ”Антонио и Клеопатра”, ”Тимон Атенанский” и др. С 1973 года Даштенц – член товарищества по шекспироведению города Ваймар. Также он осуществил переводы из Р. Браунинга, В. Сарояна, В. Гюго и др.

Даштенцу принес большую известность и популярность роман “Ходедан”, посвященный сасунским сельчанам в Западной Армении, часть которых пала от рук турецких захватчиков, а другая часть вынужденно поселилась в Восточной Армении и занялась мирным делом. Тема геноцида долгое время была запрещенной. К ней писатели возвратились только в 1950-ых годах.

В 1960-ых годах Даштенц принимает решение написать новый роман, в котором описывает историческую эпоху с 1890 по 1920 годы, когда была реализована программа по уничтожению армянского народа. Он представляет борьбу армянских партизанских мстителей – гайдуков, которые встали на защиту своих прав. На этой исторической панораме он создает героические образы Арабо, Ахбюр Сероба, Геворг Чауша, Андраника, Грайра Джохка. Хотя оба романа исторические, но в них автор переплел историческое, мифическое и фантастическое, в результате чего и возник новый жанр романа. В связи с этим оба романа Даштенца, и “Ходедан”, и “Зов пахаря” считаются произведениями нового жанра. Интересно то, что хотя Даштенц в своих произведениях описывал военные действия, но, будучи писателем гуманистом, он выступил против войны, убийств и ненависти. Его произведения пропитывают читателя добротой, оптимизмом и человеколюбием.

Несмотря на то, что сегодня Хачик Даштенц физически не с нами, его драгоценные произведения являются вечным путеводителем армянского народа.

Список литературы

1. Изд. АН Арм. ССР “Советская армянская литература”, Т.1, Ереван, 1961, (на арм.яз.).
2. Д. Гаспарян, ”Армянская литература” (на арм. яз.), Ереван, 2002.
3. В. Габриелян, ”Время литературы” (на арм. яз.), Ереван, 2006.

4.С.Ахабабян, "История армянской советской литературы" (на арм. яз.),Ереван, 1986.

5. Х.Даштэнц, "Весенние песни" (на арм. яз.),Ереван,1934.

ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА ПСИХИКУ И ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА: МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ

*Н.И. Белоцерковец, Л.А. Ляшенко
г. Ставрополь*

Человек XXI века живет в медиатизированном пространстве, которое составляет его новую среду обитания, реальность современной культуры. Средства массовой коммуникации, новые технологии – (мультимедиа, аудиовизуальные средства коммуникации, синтезаторы и пр.) проникли во все сферы жизни. Медиа стали основным средством производства современной массовой культуры [6].

Общепризнанным является тот факт, что в большинстве стран мира телевидение занимает первое место среди всех остальных СМИ [7], поэтому мы и обратимся именно к телевидению как к репрезентативной модели современного медиа.

Телевидение все более активно и даже агрессивно проникает в нашу жизнь. Атмосфера видеорынка пронизана убийцами, насильниками, колдунами и прочими персонажами, общение с которыми мы никогда не выбрали бы в реальной жизни. В то же время у детей и подростков подсознание еще не защищено здравым смыслом и жизненным опытом, позволяющим отграничить реальное и условное [2]. Отсюда рост эмоциональных и психических расстройств, депрессий, подростковых самоубийств, немотивированной жестокости у детей. Перед этим наступлением наиболее беззащитной и зависимой является молодежь.

Широкое распространение видео и телепрограмм с сюжетами насилия и увлечение ими детей вызывают острую критику педагогов и социальных работников, которые считают, что сцены насилия на экране и фильмы ужасов негативно влияют на психику и поведение ребенка. Но до сих пор идет жаркая дискуссия о том, оказывают ли *на самом деле* военные действия и сцены насилия, мерцающие на экране, отрицательное действие на детей и подростков.

В своей статье мы предлагаем рассмотреть домыслы и факты, «за» и «против» такого «диагноза».

Точкой отсчета серьезных научных исследований степени влияния средств массовой информации на детей можно считать 16 декабря 1997 года, когда вечером, в разных городах Японии, дети одновременно стали биться в судорогах, падать, многих рвало, у некоторых останавливалось дыхание. Пострадало свыше 650 детей. Припадки начались во время или сразу после просмотра популярного мультсериала «Покемон». Придя в себя, дети утверждали, что внезапно почувствовали себя плохо, когда у одного из персонажей мультфильма стали нестерпимо сверкать глаза. Специалисты определили, что массовая «псевдоэпилепсия» была вызвана телевидением [1]. (К слову сказать, «Покемонов»

продолжают демонстрировать и сегодня на некоторых каналах российского телевидения в «детское время»).

Уильям, Забрак и Джой (Williams, Zabrack & Joy, 1982) подсчитали, что в наиболее популярных телевизионных программах на каждый час вещания приходится в среднем около девяти актов физической и восьми актов вербальной агрессии. Таким образом, даже ребенок, проводящий у телевизора, например, всего лишь два часа, видит за день в среднем свыше 17 актов агрессии [2]. А ведь от показа секса и насилия не свободны даже анонсы. Стоит включить телевизор, и реклама стремительно начинает атаку на психику человека, это – быстрая смена видеок кадров, изменение масштаба изображения и силы звука, стоп-кадры и аудиовизуальные спецэффекты без сомнения травмируют нервную систему и вызывают повышенную возбудимость у детей и подростков. Сознание человека постепенно превращается в хранилище всевозможных стереотипов.

Статистика телевизионных программ свидетельствует: специальных детских программ осталось около 5% общего эфирного времени, в то время как 5 лет назад их было 30%. Остались мультфильмы и несколько тематических передач, а в основном дети смотрят те же программы, что и взрослая аудитория.

По данным Американской медицинской ассоциации, за годы, проведенные в школе, среднестатистический ребенок видит по телевизору 18000 убийств и 100 000 актов насилия. Кроме того, исследователи пришли к выводу, что телевидение пропагандирует распушенность, ведь в 91% эпизодов, которые показывают сексуальную связь между мужчиной и женщиной, партнеры не состоят в браке [1]. Если взрослый еще может критически оценивать всю эту телепродукцию и отделять виртуальную реальность от действительности, то ребенок часто эти телевизионные схемы воспринимает как план для подражания в реальной жизни и у него постепенно формируется криминальный стиль мышления. Если тебя обидели – ты должен дать сдачи и уничтожить обидчика, если ты понимаешь, что не можешь достичь того, к чему стремишься законными методами, то не страшно в чем-то переступить границу; если ты богатый и сильный – закон для тебя не писан. В результате, имеем привыкание к этим сценам, формирование представлений, что основной путь решения большинства проблем – насильственный, и формирование весьма странных идеалов или образцов для наследования (положительный герой боевика, в среднем, стреляет или убивает в несколько раз больше, чем герой отрицательный).

Данные социологического исследования кандидата психологических наук О.Ю. Дроздова (Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины) показывают, что 58% молодежи стремится копировать поведение телегероев из иностранных фильмов, а 37,3% молодежи вообще готовы совершить противоправные действия, подражая манерам телегероев [4].

За последние два десятилетия в мире было проведено достаточно исследований, посвященных влиянию телевидения и кинематографа на детей и подростков, как одного из «provokаторов» агрессивности. Исследования проводились во многих странах мира, среди юношей и девушек, принадлежащих к различ-

ным расам, национальностям и социальным группам. Результаты исследований были практически идентичны: агрессия на экране делает молодежь более агрессивной по отношению к людям, животным и к неодушевленным предметам [1].

Негативное влияние современных СМИ на социальное развитие детей очевидно для специалистов. В последнее время педагогам, психологам и социальным работникам все чаще приходится сталкиваться с «искаженным» поведением детей. С одной стороны, скованность и недоразвитие речи. С другой – сильная агрессивность и зашкаливающая демонстративность. Такой ребенок стесняется ответить на вопрос, но при этом не боится кривляться перед чужими взрослыми. Ведут себя неуправляемо, гиперактивны, невнимательны, модели плохого поведения их притягивают как магнит, а взрослого они будто не слышат. Эти дети обожают боевики и отказываются смотреть отечественные мультфильмы. Из-за их эмоциональной незрелости, от их понимания ускользает этическое содержание наших мультфильмов. Все эти дети с детства увлечены телевизором или компьютером [3].

Телевизор отбирает у детей их детство. Вместо активных игр, переживаний настоящих эмоций и чувств и общения со сверстниками и родителями, познания самого себя через окружающий живой мир, дети часами, а бывает, и днями, и ночами просиживают у телевизора, лишая себя той возможности развития, что дается человеку только в детстве.

Наблюдая за убийством в кинематографической действительности, дети испытывают чувство удовлетворения. Агрессия в мультфильмах сопровождается красивыми, яркими картинками. Герои красиво одеты, или находятся в красивом помещении или просто рисуется красивая сцена, которая сопровождается убийством, дракой, и другими агрессивными моделями поведения, это делается для того, чтобы мультфильм притягивал. Таким образом, формируется эстетическое восприятие, новая культура человека. И эти мультфильмы и фильмы детям уже хочется смотреть, и они уже ими воспринимаются как норма. Дети к ним тянутся, и не понимают, почему взрослые с традиционными представлениями о красоте, о норме не хотят их им показывать.

Среди психологов бытует мнение, что в видеофильмах ребенок бессознательно реализует определенные свои потребности иотреагирует аффекты, чему во многом способствуют образы героев мультфильмов. Поэтому чрезмерное увлечение видео и телевидением возникает только у тех детей, которые испытывают затруднения в адаптации к действительности, и не могут решить их в реальной жизни.

В рамках теории социального научения, существуют данные, которые свидетельствуют о том, что переживания, вызываемые пассивным наблюдением агрессии и насилия, происходящих как на экране, так и в реальной жизни, ведут не к катарсическому эффекту, как предполагает теория влечения, а, наоборот, к возбуждению агрессии. Это мнение опирается на данные о том, что наблюдатель, особенно если он ребенок, проявляет тенденцию совершать те же самые действия, как и лицо, за которым он наблюдает. В частности указывается, что про-

сто ожидание или сам просмотр сцен насилия по телевидению и в фильмах может увеличивать степень агрессивности. Было установлено, что зрители с высоким уровнем агрессивности в большей степени интересуются видеонасилием, в то время как мало агрессивные поверхностно просматривают такие фильмы и не концентрируются на сценах подстрекательства и ответного насилия [3].

Кроме того, дети из семей, использующих различные способы социального подкрепления, по-разному воспринимают телепередачи агрессивного содержания. Дети, которые в семье чаще подвергаются наказанию, во-первых, вообще больше смотрят телевизионные передачи, во-вторых, в качестве любимых передач они отмечают большое количество программ, в которых присутствует насилие, а в качестве любимых героев – телегероев, проявляющих враждебность и агрессию.

Первые исследования, посвященные влиянию телевизионных и кинематографических образов насилия на человеческое поведение, были проведены Альбертом Бандурой и его коллегами [1]. В этих экспериментах принимали участие дети дошкольного возраста. Им демонстрировались короткометражные фильмы, в которых взрослый весьма враждебным способом обращался с большой куклой Би-Ба-Бо. После просмотра сцен детям предлагалось поиграть, кто во что хочет в течение определенного времени (10–20 мин.), а экспериментатор в это время внимательно следил за детьми, фиксируя их поведение. И оказалось, что часть детей копировали поведение актера.

Что же касается проведения лонгитюдных исследований, необходимых для строгого доказательства наличия или отсутствия влияния телевидения на агрессивность личности, К. Бюттер придерживается мнения, что никогда, даже самый детальный анализ биографии не сможет полностью раскрыть взаимосвязь между индивидуальной судьбой и насилием в обществе. Во всяком случае, Улла Джонсон-Смарагди эмпирически подтвердила прописную истину, что родители все еще представляют собой основную модель для поведения детей, то есть в плане потребления (в данном случае – выбор телепрограмм) поведение детей зависит от соответствующего поведения родителей (выбора ими телепрограмм).

Одной из широко распространённых зависимостей современного человека является информационная зависимость, иначе говоря – телемания. Маршалл Маклюэн писал: «Телевидение действует как ЛСД». Главная опасность телевизора связана с подавлением воли и сознания, аналогично тем, что достигается наркотиками. Американский психолог А. Мори пишет, что продолжительное созерцание материала, утомляя зрение, производит гипнотическое оцепенение, что сопровождается ослаблением воли и внимания. При определенной длительности воздействия световые вспышки, мерцание и определенный ритм начинают взаимодействовать с мозговыми альфа-ритмами, от которых зависит способность концентрации внимания, и дезорганизуют мозговую ритмику и развивается синдром нарушения внимания с гиперактивностью [2].

Поток зрительной и слуховой информации, не требующий сосредоточенности и умственных усилий, воспринимается пассивно. Это со временем переносится на реальную жизнь, и ребенок начинает ее воспринимать так же. И

уже сосредоточиться над выполнением задания, сделать умственное или волевое усилие, все труднее. Ребенок привыкает делать только то, что не требует усилия. Ребенок с трудом включается на уроках, с трудом воспринимает учебную информацию. А без активной умственной деятельности не идет развитие нервных связей, памяти, ассоциаций.

По некоторым данным в мире было проведено более 1000 исследований, посвященных влиянию телевидения, кинематографа и видеоигр на детей, результаты всех практически идентичны [5]:

- *Агрессия на экране делает детей более агрессивными по отношению к людям и к неодушевленным предметам.

- *Дети, которые смотрят много передач, содержащих сцены насилия, воспринимают насилие, как приемлемый способ разрешения конфликтов.

- *Просмотр сцен насилия делает человека более беззащитным к насилию в реальной жизни.

- *Транслируемые программы и фильмы вырабатывают у ребенка отсутствие сострадания, равнодушие к злу, чрезмерное эмоциональное спокойствие наравне с агрессией. Все проблемы в большинстве мультфильмов, игр, телепередач решаются силовыми методами, и дети безотчетно их копируют.

- *Сегодняшнее телевидение воспитывает у детей отрицательные качества: жестокость, агрессивность и развязность.

Таким образом, после многолетних исследований, с использованием самых разнообразных методов и приемов, степень влияния СМИ и в частности телевидения на психику и поведение человека не до конца выяснена. Представляется, что массмедиа оказывают какое-то влияние. Однако сила его остается неизвестной.

Согласны ли Вы с приведенными фактами или имеете собственное мнение по рассматриваемому вопросу, но мы предлагаем выработать у ребенка «телеиммунитет». Для этого достаточно выполнять не сложные рекомендации:

- Детям до трех лет телевизор смотреть не следует.
- Здоровые дети 3-4 лет проводить у телевизора могут 15 минут, 5-6 летние дети 30 минут, младшие школьники 1- 1,5 часа 2-3 раза в неделю.
- Необходимо сначала взрослым самим просмотреть мультфильмы и фильмы, которые хотят показать детям, обращая внимание на то, не вызовут ли они перевозбуждение нервной системы.
- До 7 лет у детского сознания нет защитного барьера от виртуальной агрессии, только после 12-ти лет дети учатся разделять виртуальную и действительную реальность. Поэтому не оставляйте вашего ребенка один на один с телевизором, компьютером. Сам он защитится перед виртуальной агрессией, не сможет.
- Смотрите вместе с ребенком и/или подростком самые разные передачи, даже если это противоречит Вашим собственным пристрастиям и художественному вкусу.
- Не комментируйте каждый раз: это хорошо, а вот это плохо. Спрашивайте мнения ребенка, уважайте его вкусы и пристрастия.

· Иногда допустимо оперировать фактами. Например: подставные участники с вымышленными историями кочуют из одного ток-шоу в другое, драки между соперницами в этих же шоу грубо инсценированы и т. д.

· Помогайте ребенку выбирать в программе фильмы и передачи, заслуживающие внимания.

Если иммунитет к агрессии, пошлости и безвкусице и не передается генетическим путем, выработать его у ребенка вполне возможно.

Список литературы

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М., 1999.
2. Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. – М.: SVR-Аргус, 1994.
3. Влияние средств массовой коммуникации на интересы детей. – М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1989.
4. Дроздов О. Ю. Агрессивное телевидение: социально – психологический анализ феномена // Социологические исследования – №8. – 2001.
5. Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – Таганрог, 2004.
6. Проблемы медиапсихологии/ Сост. Е.Е.Пронина. – М., 2002.
7. Шкондин М.В. Средства массовой информации: системные характеристики. – М., 1995.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ КУЛЬТУРЫ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Р.Н. Гвоздиков

г. Ставрополь

В последнее десятилетие информационно-коммуникационные технологии стали одним из важнейших факторов, влияющих на развитие общества. Их революционное воздействие касается государственных структур и институтов гражданского общества, экономической и социальной сфер, науки и образования, культуры и образа жизни людей. Многие развитые и развивающиеся страны в полной мере осознали те колоссальные преимущества, которые несет с собой развитие и распространение информационно-коммуникационных технологий. Не у кого не вызывает сомнения тот факт, что движение к информационному обществу – это путь в будущее человеческой цивилизации.

Информатизация культуры является одной из ключевых проблем, которые, быть может, в состоянии дать ответ на многие не только не решенные, но даже не поставленные и не сформулированные вопросы, имеющие принципиальное значение для дальнейшего развития не только российского общества, но и для мирового сообщества в целом.

Обычно успех экономических реформ связывают со сдерживанием инфляции, преодолением кризиса производства, реализацией широких планов конвер-

сии военно-промышленного комплекса, обновлением и модернизацией технологии, фундаментальными изменениями в структуре и функциях государства, изменением политической стратегии демократизации общества, восстановлением и защитой прав человека и т. д. Большинство этих проблем не только глубочайшим образом связаны с существом культуры, в рамках которой происходят соответствующие преобразования, но и не могут быть решены без ее фундаментальной трансформации. Здесь завязываются в один узел культурные процессы создания информационно-индустриального общества и принципиально новой технологической базы его духовной и социальной модернизации.

В 20-е годы русский экономист Кондратьев сформулировал теорию больших экономических циклов. Теория эта, получившая теперь признание и принесшая автору, хотя и посмертно, заслуженную славу, хорошо известна. В двух словах, ее смысл сводится к следующему: в отличие от Маркса, сформулировавшего теорию коротких экономических циклов, специфичных для стадии промышленного капитализма и состоящих в том, что каждые примерно 10-25 лет в развитых промышленных странах возникает кризис перепроизводства, Кондратьев выдвинул теорию больших экономических циклов, охватывающих периоды в 50-70 лет. За этот период, в зависимости от конкретных национальных и исторических условий, соответствующие индустриальные страны проходят стадии технологических и экономических инноваций, в начале которых капитал используется предельно эффективно, а затем, по мере истощения ресурсов – капитала, старения технологий и организационно-экономических форм, наступает период более или менее длительного застоя и спада, завершающегося возникновением нового экономического цикла.

Д. Нэсбитт настаивал, что кондратьевские циклы не носят универсального характера. Они неприменимы, например, к современным Соединенным Штатам, являющимся, по мнению Нэсбитта, бесспорным и долгосрочным технологическим лидером мирового масштаба. Этот взгляд, представляющий собой простую экстраполяцию экономического развития США в послевоенный период, казался правдоподобным в 80-х и 90-х годах. Однако сейчас, с позиции 2011 года, очевидно, что Нэсбитт ошибался. Возможно, что форма циклов Кондратьева различна в разных странах, но похоже, что США так же несвободны от их действия, как и другие индустриальные общества. Для таких обществ подобные циклы можно считать универсальными.

Важно отметить, что кондратьевские циклы касаются лишь экономической стороны общественно-исторического развития. Они не затрагивают в целом социально-исторических, правовых, мировоззренческих и культурных изменений. Тем не менее, кондратьевские циклы можно считать лишь экономической проекцией гораздо более универсального и всеобъемлющего процесса, характерного для способа развития современных индустриальных обществ. Эта общая закономерность может быть названа большим универсальным циклом. В нем относительно синхронно происходят взаимосвязанные фундаментальные социальные инновации, охватывающие все сферы общества: от государ-

ства и общественного сознания, культуры и социальной психологии на одном полюсе до экономики, технологии, техники, типов экономического поведения на другом. Теория Кондратьева не применима к культурным, политическим и социальным инновациям. Поэтому большие универсальные циклы в этих сферах деятельности ускользали от внимания исследователей. Достаточно, между тем, посмотреть на историю последних 75 лет в России и сравнить ее с аналогичными, хотя и сильно отличающимися процессами в других промышленно развитых странах, чтобы увидеть, что большие циклы носят действительно универсальный характер, хотя и проявляются по-разному. С этой точки зрения связь экономики, технологии и культуры в целом (если понимать культуру не в узкозрелищном или развлекательно-литературном смысле как это чаще всего делают) приобретает фундаментальное значение для понимания событий, происходящих в современном мире.

В условиях современного развития российского общества начинают действовать мощные факторы, ведущие к изменению экономического, социального, политического, бытового поведения людей. Это не может не сопровождаться глубинными изменениями в самом менталитете. Новый, более динамичный и адаптивный менталитет с большим потенциалом, в свою очередь, требует овладения современными механизмами выработки и использования разнонаправленной информации. Все это с неизбежностью приводит к глубинным изменениям в культуре, являющейся мощным фактором нового цикла. Изменения эти тем более фундаментальны, чем большего динамизма требуют они от культуры, эволюционировавшей на протяжении тысячелетий чрезвычайно медленно, плавно, без сколько-нибудь заметных внутренних потрясений, если не считать культурную революцию советского периода, имевшую, скорее, экстенсивный, а не интенсивный характер. Без осуществления крупных культурных трансформаций, проводимых сознательно и целенаправленно в общегосударственном масштабе, выход из политического, социального, экономического и технологического кризисов, знаменующих завершение инновационного цикла, представляется невозможным.

В современных условиях с сильно изменившимися скоростями социального метаболизма такие трансформации возможны лишь на основе использования новейших информационных технологий, которые становятся мощным фактором культурной модернизации общества.

С этой точки зрения центральными понятиями являются технология, цивилизация и культура. В каком-то смысле они совпадают, накладываются друг на друга, но в других смыслах отчетливо различаются. Технология – это прежде всего не техника, если иметь в виду под последней лишь совокупность приборов, инструментов, машин и сооружений, используемых для материального производства, целенаправленного преобразования природы или оказания услуг. Аристотель, кроме этого понятия техники, различал другое – набор знаний, навыков, искусство делания. Технология же в современном смысле слова охватывает не только оба значения понятия техники, но и включает в себя всю

совокупность знаний, информации, необходимых для производства техники в определенных целях, знания правил и принципов управления технологическими процессами, совокупность природных, финансовых, человеческих, энергетических, инструментальных и информационно-интеллектуальных ресурсов, а также всю совокупность социальных, экономических, экологических и политических последствий реализации данной технологии в конкретной среде обитания человека, включая последствия применения произведенных продуктов и услуг. Нечего и говорить, что технология в таком понимании – довольно сложный феномен, неотъемлемым компонентом которого являются знания и информация, а следовательно, и культура в широком смысле, являющаяся их естественным органическим аккумулятором.

Но поскольку всякий технологический процесс имеет не только общезначимые характеристики и нормы деятельности, но и индивидуальные, специфичные именно для него в данных условиях в данном этноисторическом социуме и окружающей среде, то культура, в отличие от цивилизации, хранит, выражает и передает именно специфическое, своеобразное, целостное, характерное именно для этого социума данного этноисторического целого.

Если теперь вспомнить, что мы живем в эпоху перманентной информационной революции, порожденной стремительным распространением новых информационных технологий, то ясно, что проблема информатизации культуры представляет собой не частный и локальный процесс, но проблему большого технологического и социально-исторического масштаба.

Для России все это имеет особое значение. Многие отечественные и зарубежные исследователи предсказывают, что при сохранении, а тем более ускорении темпов экономических и социальных реформ Россия на протяжении ближайшего десятилетия может стать наиболее динамично развивающейся страной мира. Но, разумеется, это может произойти только при условии, что экономическое и социальное реформирование будет сопровождаться глубокими и всеобъемлющими реформами в сфере культуры. Эти последние нужны в поддержке государственного и частного секторов. Пока последний относительно слаб, роль государства в развитии культуры будет оставаться доминирующей. Сознательная, целенаправленная, экономически обоснованная, имеющая огромное нравственное и воспитательное значение государственная политика в сфере информатизации культуры должна стать одним из стержневых процессов в общей политической и экономической доктрине России как демократического, социально ориентированного, процветающего общества, высшей ценностью которого является человек. Можно сколько угодно говорить о правах и свободах человека, возможностях для самореализации личности и т.п., но пока эта личность, этот человек не овладеет всеми достижениями мировой и отечественной культуры и не научится использовать свои культурные достижения для рационального переустройства своей жизни, экономики и быта, говорить о его свободе можно будет лишь метафорически, как о некоторой полуутопии или даже просто утопии. Интенсивная и продуманная ин-

форматизация культуры, проводимая в общегосударственном масштабе на основе государственной и региональной политики – важнейшее средство преращения этой утопии в реальность.

Список литературы

1. Кун Т. Структура научных революций. – М., 1976.
2. Концепция федеральной целевой программы «Развитие информатизации в России на период до 2010 года» <http://www.iis.ru/library/isp2010/isp2010.ru.html>
3. Негодаев И.А. Информатизация культуры: монография. – Ростов-на-Дону, 2003.

О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ ВОСПРОИЗВОДСТВА ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

***В.Н. Грузков, И.В. Грузков
г. Ставрополь***

Современная теория и практика воспроизводства человеческого капитала представляет сложное общественное явление, в котором отражаются и пересекаются комплексные знания об обществе и человеке, а вместе с этим уровень и характер всех видов социальных практик, направленных (или способствующих этому) на развитие человека и создание соответствующих условий для эффективного осуществления данного процесса.

Эффективное управление процессом воспроизводства человеческого капитала становится возможным, если оно адекватно отражает существо реальных проблем и разворачивается в соответствии с логикой жизнедеятельности социума, а также важнейшими задачами формирования и развертывания сущности человека в его природном и социальном бытии. Только на этой основе и становится возможным предметно говорить о том, что надо воспроизводить в человеке и человеческом капитале и почему именно «это» надо воспроизводить.

Особенно важным становится здесь изучение объективных и субъективных условий формирования сущностных качеств человека применительно к конкретным социально-экономическим и культурно-историческим общественным реалиям, складывающимся в процессе модернизации сфер российского социума. Применительно к человеку, все более необходимым становится исследование диалектики взаимодействия природного, социального и духовного в человеке и самом обществе.

Не менее важно, при разработке программ и концепций воспроизводства человеческого капитала, учитывать целый комплекс других условий и обстоятельств. Прежде всего, под расширяющимся влиянием социально-экономических, технологических и информационных факторов, глобализации культуры и хозяйственной жизни людей объективно углубляется и расширяется характер включения человека в хозяйственную жизнь. Принципиальной особенностью (в отличие от предшествующих эпох) развития современной экономики по отношению к человеку является «включение» не отдельных его качеств, а всех

его сущностных сторон в их целостном проявлении; в этих условиях, при разработке и реализации программ и концепций воспроизводства человеческого капитала, недостаточно «ограничиваться» подходами, где сущность «экономического человека» рассматривается через призму тех или иных его качеств или даже их совокупность. Данный процесс должен осуществляться на основе учета особенностей проявления сущностного (фундаментального) в человеке; человек по форме существования представляет интегральную целостность (на этом положении во второй части данной главы остановимся отдельно) и это, при осмыслении процесса воспроизводства человека и человеческого капитала, обуславливает необходимость предметного обращения к методологии, адекватной предмету исследования.

В качестве методологии такого плана может, – и должна! – быть диалектическая философия как всеобщая теория любого познания. Философия есть система знаний и представлений, направленных на постижение сущностного (закономерного) в развитии явлений и процессов окружающего мира и самого человека. Философское познание направлено на рациональное осмысление человеком действительности с целью выявления и обоснования единого в диалектике проявления духовного и материального в многообразных свойствах и отношениях окружающего мира. В конечном итоге, философия представляет исторически сложившуюся всеобщую форму концептуального мышления, содержание которой отражает характер проявления фундаментального в противоречивой диалектике природы, общества и сознания (духовного).

При этом нельзя не учитывать, что философия разнообразна по школам, направлениям. В статье речь идет, прежде всего, о диалектико-материалистической философии, которая, на наш взгляд, в наибольшей степени отвечает задачам научного анализа любых процессов и явлений. Диалектика обязывает любого исследователя «уходить» от односторонних суждений на основе поиска и учета возможных (сущностных) связей и взаимодействий в рассматриваемых явлениях и процессах. Диалектический подход тем более важен для анализа рассматриваемой проблематики, где нередко наличествуют подходы, в основе которых преобладает идея интерпретации знаний и представлений, а не идея необходимости осмысления проблемы через выявление фундаментального знания о человеке и бытийных основах его существования и развития, воспроизводства его многообразных свойств и качеств.

Диалектико-материалистический анализ в контексте темы исследования востребован современной теорией и практикой модернизации экономики и всего общества в условиях глобализирующегося человечества: если цивилизация не найдет способов и путей разрешения диалектики между элементами системы «природа-общество-человек» – степень неопределенности ее будущего будет только возрастать.

Иными словами, в любой философской системе (какие бы оговорки при этом не делались) человек преимущественно рассматривается во всеобщности своего исторического развития и предназначения, то есть, не через призму

проявления и функционирования тех или иных отдельных его свойств и характеристик, а как нечто функционально единое.

Соответственно, здесь, с учетом достижений «частного знания», важно выявить тенденции, причинно-следственные зависимости функционирования деятельного человека в логике его самоопределения в качественной и количественной определенности на основе развертывания единого и противоположного между его фундаментальными ипостасями – биологическим, социальным и духовным.

С точки зрения формального, можно говорить, что философия человека (философская антропология) в целом выражается в знаниях как логическая система предельно общих понятий, взглядов на понимание человеческой сущности, развертывающейся и реализующейся в пространственно-временных характеристиках через предметно-преобразующую деятельность.

При этом нельзя не учитывать, что философские взгляды на понимание объективных и субъективных условий, характера исторического становления человека как такового, особенности формирования и развития его сущностных свойств и характеристик отличаются многообразием и противоречивостью. Это объясняется не только необычайной сложностью становления и развития феномена человека как высшего этапа эволюции природы и социальной формы движения материи. Здесь многое зависит от состояния и направленности социально-экономических и духовных основ конкретно-исторической эпохи, от мировоззренческих приоритетов, которым могут следовать авторы, от их принадлежности к тому или иному направлению философской и общественной мысли в целом, и, конечно же, от «наличных» знаний об обществе и человеке [1].

Собственно, выделенные положения имеют, если так можно сказать, прямое отношение к экономической науке в целом. В этом смысле, не будет преувеличением, если говорить, что экономическая мысль в своем генезисе «вырастала» из философии как «матери всех наук». Уместно также заметить, что многие известные миру экономисты (в том числе, основатель политической экономии А. Смит) «вышли» из философии. По мере развития собственно экономического знания, общая идея о необходимости соединения философского и экономического анализа проявлялась у разных авторов в разной степени. Свое отражение это нашло и в истории российской экономической мысли. Что наиболее характерно проявилось в учении философии хозяйства, исходные идеи которой связываются с трудом «Философия хозяйства» русского мыслителя начала XX века С.Н. Булгакова (отец Сергей). Он рассматривал хозяйство как «процесс столько же материальный, сколько духовный». «Определять общие основы хозяйственного процесса, – отмечал С.Н. Булгаков, – есть дело философии хозяйства с ее своеобразными проблемами, устанавливать же связь и взаимную зависимость разных проявлений хозяйственного труда, или, что то же, разных сторон культуры, есть дело эмпирической науки, конкретной истории, и выставлять здесь теорию априори, иначе, как в форме бессодержательных общих мест, невозможно по тем же самым причинам, по которым вообще история не может быть установлена априори. Из необходимости

и всеобщности хозяйственного отношения к миру проистекает целый ряд последствий, а в то же она имеет целый ряд предпосылок, и те и другие призвана вскрывать философия хозяйства» [2].

В современной отечественной экономической мысли активно и плодотворно работает в этом направлении Лаборатория философии хозяйства и научная школа на базе МГУ (рук. проф. Ю.М. Осипов). Там же действует Философско-экономическое ученое собрание, издается журнал «Философия хозяйства». По данной тематике проводятся научные форумы разного уровня, публикуются монографии, статьи. «Вне философского подхода невозможно открытие и невозможно сочетание в единстве противоположных смыслов понимание сложных, а уж тем более скрытых, неопределенных, ускользающих смыслов; невозможно сочетание в единстве противоположных смыслов, не говоря уже о тройственных смысловых построениях; невозможно ни узреть, ни представить себе все качественное разнообразие («цветущую сложность») хозяйственного бытия. Не задетая философией экономическая наука вынуждена искать точных определений и «формализуемых» связей, она чужда диалектике и тетралектике, неформулируемым отношениям, она неминуемо математизируется... Цена, которую платит экономическая наука за пренебрежение философией вообще и философией хозяйства в частности, на наш взгляд, огромна – из экономической науки выхолащивается самое существенное и особенное, что должно в ней содержаться...»[3].

Таким образом, философия исторически выступает не в качестве внешней силы к целям экономического анализа, а как его исходное основание и призвана обосновывать сущностные основания жизнедеятельности человека через призму связей с предметами и явлениями окружающего мира и самим собой. Идея необходимости использования философии как всеобщей методологии в первую очередь относится к тематике, где в качестве основного предмета исследования находится деятельный человек во всем многообразии противоречиво проявляющихся интегральных его свойств и характеристик. Последнее, само по себе, стало результатом огромной по времени эволюции и сложнейшим по содержанию и формам проявления противоречивым процессом становления в нем природного, социального и духовного. Каждая из наук, изучающих человека, «вычленяет» из его динамической целостности «свой» предмет, определяет и разрабатывает проблематику и технологии исследования его сложной иерархической конституции. При осмыслении проблемы воспроизводства человеческого капитала, философия «дает» обобщенные знания о человеке, интегрировать и систематизировать в контексте тех или иных конкретных задач проводимого исследования.

Список литературы

1. Более подробно, о характере философского осмысления генезиса сущностного в человеке и его существовании, см., например: Сержантов В.Ф., Гречаный В.В. Человек как предмет философского и естественнонаучного познания. – Л., 1980. – С.117-215;

2. Барулин В.С. Социально-философская антропология. Общие начала социально-философской антропологии. – М.: Онега, 1994;
3. Добренков В.И., Кравченко А.И. Социальная антропология: Учебник. – М., 2005. – С.65-72; С. 273-382;
4. Золотухина-Аболина Е.В. Философская антропология: учебное пособие. – М.; Ростов н/Д, 2006. – С.5-37; и др.
5. Булгаков С.Н. История экономических и социальных учений. – М., 2007. – С. 803.
6. Осипов Ю.М. К поиску новой парадигмы //Экономическая теория на пороге XXI века – 2. /под ред. Ю.М. Осипова, В.Т. Пуляева, В.Т. Рязанова, Е.С. Зотовой. – М., 1998. – С. 567-568.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ТРУДОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

С.В. Лидак

г. Минеральные Воды

Профилактика профессиональной деформации личностных качеств и профессиональной деятельности учителя возможна только в контексте его непрерывного образования. Такое образование должно исходить из потребностей человека, прежде всего потребности определять для себя смысл жизни, свое место в системе социальных отношений, свой человеческий, гражданский и профессиональный долг.

Социализация личности профессионала, также как и социализация любого другого человека, представляет собой процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс присвоения социального опыта, который впоследствии преобразуется в собственный опыт, в собственные ценностные ориентации, в личный опыт поведения и деятельности. Известны периоды социализации личности: первичная социализация, индивидуализация, интеграция. Данная периодизация обоснована в исследованиях, выполненных в конце XX века (И.С. Кон, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.). Она, как правило, отражает проблемы онтогенеза. В последнее десятилетие все отчетливее актуализируется проблема трудовой стадии социализации. Как правило, трудовая социализация охватывает весь период зрелости человека, весь путь его трудовой деятельности. В этот период человек не только усваивает социальный опыт, и опыт профессиональной деятельности, но и воспроизводит его благодаря активному воздействию человека на среду.

Трудовая социализация представляет собой неоднородный процесс. Она состоит из трех этапов: этапа первичной социализации, этапа индивидуализации, этапа интеграции. На этапе первичной социализации специалист осваивает основные особенности профессиональной деятельности. На втором этапе он приобретает индивидуальный почерк профессиональной деятельности. Его знания, умения и навыки преобразуются в интегративное качество, которое характеризуется как «профессионализм».

На третьем этапе осуществляется профессиональная интеграция с сообществом мастеров-профессионалов. Стадия интеграции позволяет специалисту не только «вписаться» в профессиональное сообщество, но и быть принятым или отторгнутым коллегами. Если личность не принимается группой возможно дальнейшее сохранение своей непохожести и агрессивного поведения. В противном случае возможна позиция соглашательства, конформизма, полного примирения. Наиболее продуктивной является позиция признания авторитетов других специалистов, но при этом позитивного отношения к оппонентам.

Возникает ряд вопросов: как осуществляется трудовая социализация учителя? Каковы основные характеристики этапов социализации специалистов в системе образования? Какова диалектическая взаимосвязь между социализацией и деструкцией личности и профессионализма учителя?

В исследовании Н.В. Гордиенко, посвященному изучению профессиональной деформации личности учителя, определено четыре этапа становления и развития качеств педагога-профессионала. Отмечается, что специалисты, окончившие учебное заведение и проработавшие в школе до трех лет, относятся к категории адептов. Они только адаптируются к профессии, формируют собственный почерк профессиональной деятельности. Им свойственна неуверенность, порой излишняя эмоциональность или, наоборот, сухость, зажатость, высокий социальный контроль.

Ко второй группе автор относит адаптантов, т.е. учителей, имеющих пятилетний стаж работы. Эти педагоги демонстрируют уверенность в собственных силах. Им присуще стремление к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми. Они стремятся к проявлению педагогического творчества, этики и культуры во взаимодействии, как со школьниками, так и с коллегами. Им свойственно стремление к новаторству в профессиональной деятельности.

Перечисленные показатели сохраняются в дальнейшем у педагогов, которых автор отнес к группе интерналов, имеющих десятилетний стаж работы. Этот возрастной период трудовой социализации характерен тем, что к педагогу приходит мастерство в самом высоком смысле этого слова. Интерналы, пожалуй, самый необходимый контингент учителей.

Учитель ощущает себя метром, авторитетом, профессионалом, с мнением которого считаются коллеги. Вместе с тем автор справедливо отмечает, что чаще именно в этот период наряду с мастерством в профессии появляется профессиональное выгорание, лежащее в основе профессиональных деформаций личности. Они связаны с эмоциональным выгоранием, снижением интереса, скукой, монотонией в профессии.

Четвертая группа названа – профессионалы. У педагогов-профессионалов со стажем работы более десяти лет деструктивные качества усиливаются. Их условно можно назвать профессиональными. Анализ особенностей профессиональной деформации педагога позволяет установить, что на этапе приобретения профессионализма у педагога все отчетливее проявляются качества дидакта, а порой авторитарного диктатора, который берет ответственность на

себя даже в тех коллизийных ситуациях, которые вполне могут быть разрешены без его участия. Педагог как бы возводит себя на пьедестал и с него взаимодействует с детьми, родителями, менее опытными коллегами.

Эмпирическое исследование, выполненное Н.В. Гордиенко, свидетельствует о том, что в той или иной мере профессиональная деформация может наступать на различных этапах карьерного роста учителя. Однако наиболее подвержены этому явлению те педагоги, которые перешагнули десятилетний юбилей своей карьеры.

Интерпретация понятия профессиональной деформации личности педагога на разных этапах карьеры возникает как следствие гипертрофированной ориентации учителя на других людей, абсолютизации норм и правил социальной жизни, изначально завышенных требований к себе и своей профессиональной педагогической деятельности, идеалистических установок в отношении себя и мира, требует пересмотра не только теоретических аспектов, но и изменения подходов к применяемым методам и средствам работы с данным явлением. Гарантом эффективности в данном контексте является наличие профилактики профессиональной деформации личности педагога.

Возникает необходимость поиска особой модели социально-педагогической и психологической помощи. Такой помощи, которая позволяет органично включить методы и приемы воздействия в повседневную жизнь педагогов, найти естественные способы исцеления души, создать «переходное пространство» (термин Д. Винникотта) – среду, обладающую реабилитационными и развивающими возможностями, но при этом сохраняющую все черты реальной жизни. Такое сопровождение предупреждения профессиональной деформации личности педагогов позволяет личности развиваться психологически здоровым профессионалом.

Анализ профессиональной деформации педагога выступает как проявление, раскрытие ограничений собственной профессиональной деятельности. Поэтому профилактика профессиональной деформации личности педагога выступает как процесс формирования теоретических и практических представлений о деятельности, о людях, осознание личностью своих возможностей, своих представлений, посредством анализа собственных проблем. Несмотря на высокий интерес исследователей, вопрос об эффективных технологиях предупреждения и устранения профессиональной деформации остается открытым. Чтобы восполнить данный пробел мы обратились к исследованиям, ориентированным на изучение педагогических и андрогогических моделей послевузовского образования, учитывающего особенности трудовой социализации педагогов и направленной на профилактику деформации учителя (Т.Н. Ломтева, Е.Н. Шиянов и др.).

Задача состояла в том, чтобы адаптировать результаты полученных исследований к разработке конкретной модели профилактики и устранения возможных деформаций в профессиональной деятельности учителя. Несомненно важное значение для практико-ориентированного моделирования имеют методологические принципы, которые представляют собой базовые элементы для планирования и достижения результатов в работе со взрослыми людьми. К числу основ-

ных принципов относятся: принцип приоритетности самостоятельного обучения; принцип совместной партнерской деятельности; принцип опоры на бытовой, профессиональный и социальный опыт обучающегося; принцип индивидуализации обучения; принцип системности в построении и освоении программы обучения; принцип актуализации результатов обучения и накопленного профессионального опыта; принцип элективности обучения, предполагающий наличие свободы выбора, содержания, форм и методов обучения; принцип развития образовательных потребностей; принцип осознанности обучения.

Полагаем, что особенность данных принципов состоит в том, что они прежде всего регламентируют деятельность субъекта образовательного процесса.

Система непрерывного образования педагогов имеет одной из целей направленность на профилактику их личностной деформации педагога-профессионала. Вместе с тем существует более глобальная цель: наряду с решением профилактических задач способствовать осознанию учителем собственных достижений и обобщению передового педагогического опыта.

В реализации обозначений модели учебной деятельности огромная роль принадлежит таким формам организации процесса обучения, которые способствуют развитию равноправного партнерства в группах обучающихся.

Интерес представляет моделирование конкретной ситуации. Суть его состоит в организации коллизийной ситуации, которая возникла на базе практической деятельности участников взаимодействия. Члены группы берут на себя вымышленные роли, создают воображаемую ситуацию, погружаясь в нее, пытаются найти наиболее эффективные выходы из возможных коллизий.

Целесообразно использовать здесь имитационные, деловые и организационно-деятельностные игры. Они активизируют общение педагогов, развивают креативность, артистизм, профессиональную находчивость.

Центральная идея образовательного континуума педагогов-профессионалов направлена на создание в группах обучающихся взрослых, имеющих разный стаж и опыт работы, ситуации равноправного партнерства. Цели, содержание, средства, источники, формы организации процесса обучения, оценка его результатов – все это способствует активизации субъектной позиции каждого участника группы, получающего дополнительное образование и ориентированного на осознание собственных успехов и неудач через взаимодействие с коллегами.

Список литературы

1. Кон И.С. Социология личности – М., 1967.
2. Леденев В.С. Непрерывное образование: структура и содержание – М., 1988.
3. Ломтева Т.Н. Образовательная полифония и диалог в информационном обществе // Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Ставрополь, 1999.
4. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Философские основания современной педагогики – Ростов-на-Дону, 1994.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ СИСТЕМЫ ДОКУМЕНТАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

*Е.П. Любенкова, О.П. Максимова, А.С. Любенкова
г. Ставрополь*

В современной социально-экономической обстановке в условиях поиска оптимальных путей информатизации общества и вхождения России в мировое информационное пространство первостепенное значение приобретает решение многоаспектной проблемы документационного обеспечения управления (ДОУ), при помощи которого процессы документирования, организации документов и документооборота приобретают нормативный или упорядоченный характер. Приоритетными следует сегодня признать документоведческие, правовые, экономические, организационные, кадровые и другие аспекты. С уверенностью можно констатировать нахождение в рассматриваемой проблеме как исторически унаследованных характеристик, так и новых, связанных с коренными техническими и социально-экономическими преобразованиями в сфере документации.

Недостаточная научно-теоретическая разработанность и отсутствие должного государственного внимания к созданию концептуальной базы и выработке единых подходов к организации ДОУ влекут за собой различные отрицательные последствия, в частности, отрыв от международных правил и технологий, неэффективность и недостаточную ценность сохраняемых информационных ресурсов и т.д.

В настоящее время работы по многим аспектам проблемы ДОУ, в том числе документооборота с использованием современных информационных технологий, что на практике часто называют автоматизированным документооборотом, носят спорадический, как правило, неординируемый характер, в основном, по следующим направлениям [3]: разработка единых нормативно-методических основ, принципов и правил документирования информации и работы с документированной информацией; стандартизация и унификация документов; разработка общероссийских классификаторов технико-экономической и социальной информации; обеспечение информационной безопасности и защиты информации от несанкционированного доступа; разработки, связанные с реализацией Концепций формирования единого информационного пространства России и стран СНГ.

В связи с принятием закона об информации [1], а также коренными изменениями социально-экономической ситуации в стране необходимо обновление всего комплекса нормативного и методического обеспечения организации работы с документированной информацией на различных уровнях государственного, общественного и экономического управления.

Проведенные по инициативе Аппарата Администрации Президента РФ, при участии ВНИИДАД и других научных учреждений, исследования состояния документационного обеспечения органов управления РФ [3] в достаточной

мере отразили: несовершенство действующей системы управления документацией, информационными ресурсами в целом, являющееся результатом, в первую очередь, неопределенности организационно-правового статуса данной функции, ее недооценки; несоответствие потребностям времени научно-методического управления документацией, базирующегося на разработках, не выходящих преимущественно за пределы начала 90-х годов; отставание документоведческих разработок нормативного и методического характера от темпов развития информационных технологий и изменений носителей информации, при отсутствии требований к техническому оснащению органов управления и процессов документирования и продвижения документированной информации по “вертикали” и “горизонтали”; несовершенство процессов формирования, обработки, текущего и архивного хранения и использования документации органов управления; недостаточное внимание к кадровому обеспечению управления документацией в органах управления.

Не надо думать, что данные проблемы являются исключительно российскими проблемами. Весь деловой мир озабочен схожими проблемами. Например, английское исследование 1996 г. показало, что почти половина обследованных британских учреждений имеют большие проблемы в сфере информации и документации. В этих учреждениях плохо налажена система поиска нужной документации. 77,6% руководителей разного ранга признались, что они ищут информацию самостоятельно, и лишь 18% обращаются за помощью к помощникам и секретарям [4]. Вряд ли эта ситуация иллюстрирует эффективное управление.

Утрата реального знания нормативных требований к организации документационных процессов, выработанных в 70-80 годах, принципиальные изменения взаимоотношения центра и субъектов Федерации, изменение форм и методов управленческой деятельности, значительное обновление кадрового состава аппарата управления ставят перед необходимостью принятия решения правительственного уровня о соответствующей комплексной целевой программе. Комплексная целевая программа должна обеспечить: повышение статуса основных нормативно-правовых положений по управлению документацией; установление единых принципов и требований к организации работы с документацией в органах управления, с учетом различий форм собственности, их уровней и используемых технологий; унификацию и стандартизацию состава и формы представления документированной информации; разработку типовых информационных технологий процессов и процедур управления, обеспечивающих достоверность, полноту, сохранность и защиту информации; реализацию права на информацию юридических и физических лиц; повышение уровня подготовленности работников аппарата управления в области основных, принципиальных положений ДОУ и архивного дела.

Важнейшим результатом работ по программе должно стать, кроме решения собственно документоведческих проблем, также регламентация порядка лицензирования и сертификации систем ДОУ, автоматизированных документационных и архивных технологий, порядка доступа к информационным ре-

сурсам. Внедрение результатов разработок комплексной программы, единых норм и правил организации работы с документацией в условиях современных информационных технологий позволят существенно повысить качество и эффективность ДООУ на всех уровнях управления, будет способствовать повышению качества комплектования архивного фонда РФ.

Решению технологических задач документирования способствует разработанный ВНИИДАД и утвержденный Госстандартом Российской Федерации ГОСТ Р 6.30-2003 «Унифицированная система организационно-распорядительной документации. Требования к оформлению документов» [2]. Стандарт, предъявляя требования к унификации элементов оформления документации, в значительной степени облегчает создание типовых, унифицированных и единых процессов как традиционного, так и автоматизированного документирования, хранения и передачи документированной информации. Исключительно важное значение имеет также последующая разработка и ведение (обновление) общероссийских классификаторов технико-экономической и социальной информации, в т.ч. форм управленческой документации на уровне ведомств, предприятий и организаций.

Все более возрастающее значение в последнее время приобретают также задачи организации упорядочения и регламентации государственного и ведомственного хранения документации на нетрадиционных носителях, которые до сих пор решаются на эмпирическом уровне в отдельных учреждениях и практически не регламентируются общегосударственными нормами. По-прежнему важной задачей остается сопряжение аппаратно-программной среды, редакторских программных и других средств документирования и обработки документной информации. Согласование и сопряжение этих систем и документов должны стать предметом самого пристального государственного внимания, так как существенно влияют на возможности и эффективность автоматизированного ДООУ.

С проблемой электронного документа тесно связана проблема электронного документооборота, автоматизации ДООУ. В настоящее время различными фирмами разработано и внедрено большое число автоматизированных систем управления документацией (АСУД), характеризующихся специфическими подходами и компьютерно-коммуникационными средствами реализации. К сожалению, в этих разработках отсутствует унифицированная терминология. Продукция фирм разработчиков носит такие названия, как система автоматизации документооборота, компьютерная система автоматизации делопроизводства и документооборота, система управления делопроизводством, распределенная система управления документами, электронный архив и т.п. Разнообразие в названиях разработанных и разрабатываемых систем говорит лишь о том, что сегодня эта область информационного рынка еще не оформилась в качестве самостоятельно сегмента, и в ряде случаев продукты АСУД появляются как сопутствующие разработки или побочный продукт при решении других более сложных задач.

Тем не менее, число АСУД растет достаточно быстро. Примерно 30-40 компаний регулярно участвуют в конференциях DOCFLOW и предлагают свои раз-

работки потребителям. Это, конечно, самые крупные разработчики, задающие уровень технико-технологических решений. Известно также, что многие АСУД разрабатываются индивидуально для внутреннего использования и на рынок не выставляются. К сожалению, в этом секторе информационной индустрии, несмотря на очевидную необходимость, не отлажена система мониторинга разработок, появляющихся на рынке, нет также и четко функционирующей системы их лицензирования и сертификации.

Редкими являются обзоры специалистов по системам данного типа в ведущих компьютерных и информационных изданиях, не говоря уже об изданиях для делопроизводства и архивов. Последние опубликованные обзоры заслуживают одобрения, хотя и критериальный ряд, и оценочные показатели, и применяемая терминология с точки зрения теории и практики документоведения не оптимальны. Ни одна из участвующих в сравнительном анализе систем не тестируется на соответствие действующим стандартам и правилам документооборота, не сопоставляются затраты на внедрение той или иной системы с получаемыми прямыми и косвенными выгодами (не говоря уже об экономическом эффекте). Очевидно, что этой работой следует заниматься независимым экспертам, например ВНИИДАД, для более квалифицированной оценки достоинств или недостатков той или иной АСУД.

Рассмотрим основные тенденции в разработках АСУД. Прежде всего, отметим, что для создания полноценного продукта важен именно системный подход, который позволяет после внедрения АСУД говорить о комплексном решении задачи документационного обеспечения управления в организации. Вторая характеристика системы – специализированная это система или система общего назначения? То есть, разработана ли система специально для ДОУ или же наряду с другими назначениями она может быть приспособлена для выполнения (или попутно выполняет) задачи ДОУ? В-третьих, важное значение для потребителя имеет стоимость системы и масштаб организации, в которой ее можно применить, объем документооборота.

При выборе потребителями необходимой системы, прежде всего, следует учесть, для какого типа управленческой структуры подбирается АСУД. На наш взгляд, можно выделить такие категории потребителей: сложные иерархические структуры (министерство, ведомство, корпорация, банк и т.п.); территориальные органы управления (администрации городов, субъектов федерации, муниципалитета и т.п.); коммерческие и некоммерческие организации среднего и низшего уровня.

Разумеется, вышеприведенная систематизация носит условный характер, однако она в основном поглощает основные типы потребителей АСУД. Для каждой из названных групп потребителей существует целый ряд предложений. Например, для министерств и ведомств предназначаются разработки компаний “Электронные офисные системы”, “Весть”, “Анкей”, “Ланит” и других, для второй категории потребителей наиболее известны разработки кампании “Гранит-Центр”, НТЦ Института развития Москвы. Больше всего разработок предназначено потребителям тре-

тей категории организаций. Здесь можно обратить внимание на продукты фирм “Интертраст”, “АйТи”, “Оптим”, “Центринвестсофт” и других.

Одним из продуктов, отвечающим практически всем требованиям делопроизводственной практики, является система Дело-96 и ее последующие модификации, разработанные компанией “Электронные офисные системы”. Эта система отвечает традициям отечественного делопроизводства и учитывает существующие нормативно-методические требования, предъявляемые к такого рода системам. Несколько другой подход к проектированию АСУД выбрали специалисты Inter Trust, которые используют в своих разработках технологии Lotus. В широкой гамме разработок фирмы достойное место занимают системы документационного обеспечения управления. Первым продуктом компании этого направления стала система документационного обеспечения “Office Media”. Комплект баз данных “Office Media” работает в среде Lotes Notes и обеспечивает автоматизацию делопроизводства и организационно-управленческой деятельности предприятий и организаций. Пользователями системы могут выступать такие подразделения государственных и коммерческих структур, как службы документационного обеспечения, контроля исполнения документов, информационной поддержки внешних контактов организации, управления персоналом, управления продажами и сбытом продукции и другие. Новым словом компании Inter Trust является недавно разработанная так называемая “корпоративная система электронного документооборота и автоматизации делопроизводства”. Еще одним примером АСУД можно назвать разработку Государственного научно-производственного предприятия “Гранит-Центр” системы автоматизированного документооборота и делопроизводства организации “Гран-Док”, которая достаточно хорошо известна в московских муниципальных структурах управления. Назначением системы является автоматизация основных процессов обработки документов: учет, фиксация пути прохождения от регистрации до списания в дело, контроль каждого этапа рассмотрения документа, получение справочной информации о документах, анализ документооборота организации. Использование оригинальной технологии обработки документов помогает более рационально вести документооборот в организации и обеспечивает мониторинг исполнительской дисциплины.

Можно сформулировать определенные требования к современной системе управления документацией в организации. Прежде всего, АСУД должна выполнять все задачи документационного обеспечения управления в полном объеме: подготовку документов, их регистрацию, контроль за исполнением, поиск документов, их хранение и справочную работу по массиву документов. Система должна быть построена на единых методологических принципах, программно-технических и технологических решениях и в рамках действующих организационно-правовых условий в виде отечественного законодательства, государственных стандартов, инструкций и требований. АСУД должна обеспечить полноценное использование (интегрирование) накопленного информационного ресурса и реализовывать принцип однократного ввода информации и

ее многократного использования как подокументно, так и фактически. Система также должна помогать администраторам выбирать маршруты движения документации внутри организации, обеспечивая необходимую степень защиты информации от несанкционированного доступа. АСУД в современных условиях должна быть способна к расширению по определенным компонентам (количество технических устройств и технологий, количество документов, объем информации, количество пользователей) и уметь адаптироваться в разумных пределах к меняющимся требованиям пользователей.

Актуальной на сегодняшний день остается задача организационного и кадрового обеспечения решения многоаспектной проблемы ДОУ. В значительной степени эта задача может быть решена путем системы повышения квалификации специалистов и выработки соответствующих образовательных стандартов.

Список литературы

1. Федеральный закон № 149-ФЗ от 26.07.2006г. «Об информации, информационных технологиях и защите информации».
2. ГОСТ Р 6.30-2003 «Унифицированная система организационно-распорядительной документации. Требования к оформлению документов».
3. Ларин, М. Проблемы совершенствования документационного обеспечения управления в современных условиях [Электронный ресурс] // АКДИ Экономика и жизнь. — 5 ноября 2002 г.
4. Микушина, М.Н. Делопроизводство в кадровой службе [Текст] / М.Н. Микушина // Новосибирск, 2004.

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ: АСПЕКТЫ ПОНИМАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ

***Е.П. Хорошилова, О.В. Крупина
г. Ставрополь***

На сегодняшний день в задачи лингвокультурологии входит изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета. Зрелость и право на самостоятельное существование данной научной дисциплины определяется наличием и степенью сформированности ее категориального аппарата – системы базовых терминов. Как представляется, основу категориального аппарата лингвокультурологии составляют понятия языковой личности и концепта, гносеологическое становление которых, судя по всему, еще не закончено. Понятие «языковая личность» образовано проекцией в область языкознания соответственно междисциплинарного термина, в значении которого преломляется философские, социологические и психологические взгляды на общественно значимую совокупность физических и духовных свойств человека, составляющих его качественную определенность.

Ситуация, когда всё большую роль в повседневной жизни играет межкультурное общение, перед филологами стоит сложная задача формирования языковой личности, т.е. личности, выраженной в языке, отражающей через язык

картину мира и процесс восприятия и понимания. При планировании и организации работы по формированию такой личности необходимо учитывать три уровня её структуры, последовательное прохождение через которые приводит к становлению и развитию языковой личности. Это вербально-семантический, тезаурусный и мотивационно-прагматический уровни. Также необходимо учитывать некоторые параметры коммуникативной компетенции (лингвистическая, социально-лингвистическая, стратегическая, социальная, социально-культурная и компетенция дискурса). Здесь не обойтись без понимания того факта, что люди в повседневной жизни руководствуются правилами поведения, приобретенными в процессе воспитания в той или иной среде общественного бытия, что на поведение и речь людей также влияют такие факторы, как возраст, принадлежность к полу, сословию, классу, месту проживания и др.

Современное языковое образование должно быть ориентировано на межкультурную коммуникацию, приобретение межкультурной компетенции в процессе обучения. Работа в данном направлении должна строиться на разработке специального курса, который будет аккумулировать данные научных исследований различных областей гуманитарного знания (этнопсихологии, культурологии, социологии, лингвистики и др.) в единую научную парадигму и явится основой для получения специфических знаний о культуре и коммуникации, развития способности к адекватной интерпретации коммуникативных ситуаций и к смене перспективы в межкультурном общении, а также выработки стратегий межкультурного взаимодействия, приобретения способности к эмпатии и толерантному отношению к другим культурам.

Культура личности и культура социума – объекты совместно развивающиеся, обогащающие друг друга. Участие в различных взаимодействиях дает возможность человеку взглянуть на свое мировоззрение со стороны, выйти за пределы собственной культуры и вжиться, почувствовать в чужой контекст восприятия культуры. В процессе диалога с культурой личность приобретает опыт действия, размышления, который способствует ее образованию. Усвоение культуры мира связано с усвоением языка, которое, в свою очередь, всегда имеет отношение к овладению реалиями культуры. Влияние, оказываемое процессом освоения языка на формирование культуры личности трудно переоценить, поскольку язык определяет способ восприятия мира и познавательный стиль. Согласно гипотезе лингвистической относительности Сепира-Уорфа, различия во взглядах на реальный мир, существующие у разных народов, определяются разницей в структуре языков. На сегодняшний день важной задачей преподавателей является обращение к такой перспективной стратегии обучения, при которой должна формироваться языковая личность.

К языковой личности как объекту исследования можно прийти тремя путями, иными словами, есть три возможности попадания языковой личности в «глотосферу», а значит, в поле зрения лингвиста. Прежде всего – от психологии языка и речи. Это путь психолингвистический. Затем – от закономерностей научения языку, от лингводидактики. И наконец – от изучения языка худо-

жественной литературы. По первому пути пошел Бодуэн де Куртенэ. Характеризуя намеченный им аспект представления языковой личности, В.В. Виноградов писал: «Бодуэн де Куртенэ, подобно Потебне, устранил из своих исследований литературного языка методы исторического анализа и историзм как мировоззрение. Его интересовала языковая личность как вместилище социально-языковых форм и норм коллектива, как фокус скрещения разных социально-языковых категорий. Поэтому Бодуэну де Куртенэ проблема индивидуального творчества была чужда, и язык литературного произведения мог интересовать его лишь с точки зрения отражения в нем социально-групповых навыков и тенденций, «норм языкового сознания» или, как он иногда выражался, «языкового мировоззрения» коллектива» [1, 45]. Современная психолингвистика, двигаясь по этому пути, сосредоточилась на изучении речевой деятельности в узком смысле, т.е. механизмов порождения и восприятия речи, и поэтому касается проблем целостной языковой личности лишь тогда, когда выходит в смежные области, например, рассматривает закономерности взаимосвязи языка и мышления или решает вопросы языкового онтогенеза.

Лингводидактический аспект разработки понятия языковой личности – самый старый и корнями своими уходящий в глубокую древность. Проследить его истоки мы не будем, сошлемся только на Ф.И. Буслаева, который методологические принципы своего труда «О преподавании отечественного языка» строил на представлениях о нерасторжимом единстве родного языка с личностью ученика: «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному значит вместе с тем и развивать (личность) духовные способности учащегося» [2, 36].

Современная лингводидактика далеко продвинулась в понимании и разработке структуры и содержания «языковой личности». Последняя предстает как многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (имеется в виду говорение, аудирование, чтение и письмо), а с другой стороны – по уровням языка, т.е. фонетике, грамматике и лексике. Лингводидактическое представление языковой личности отличается двумя особенностями. Во-первых, языковая личность предстает в этом случае как *Homo loques* вообще, а сама способность пользоваться языком – как родовое свойство человека (вида *Homo sapiens*). Естественно, что структура и содержание языковой личности в таком представлении оказываются безразличными к национальным особенностям языка, которым эта личность пользуется. Во-вторых, лингводидактика, ориентируясь на генезис языковой личности, отдает предпочтение синтезу перед анализом, тогда как изучение языка художественной литературы предоставляет широкие возможности для анализа языковой личности.

Интересна позиция В.В. Виноградова, который в разработке и прояснении этого понятия шел иным путем, т.е. не психолингвистическим и не лингводидактическим, ставя своей задачей исследование языка художественной литературы во всей его сложности и всем многообразии, он видит элементарный уро-

вень, элементарную клеточку, отправной момент в изучении этого необъятного целого – в индивидуальной речевой структуре.

Что же следует понимать под языковой личностью? Каково в самом общем виде содержание этого понятия? В решении этого вопроса надо, очевидно, исходить из понимания современной наукой личности вообще. В психологии личность трактуется как относительно стабильная организация мотивационных predispositions, которые возникают в процессе деятельности из взаимодействия между биологическими побуждениями и социальным и физическим окружением, условиями. В повседневном понимании, говоря о личности, мы имеем в виду стиль жизни индивида или характерный способ реагирования на жизненные проблемы. В итоге получается, что и по определению, и по сложившейся исследовательской практике при изучении личности и ее описании в психологии в центре внимания исследователей находятся некогнитивные аспекты человека, т.е. его эмоциональные характеристики и воля, а не интеллект и способности. Последние могут, конечно, быть объектом изучения психолога, но как бы сами по себе, в отвлечении от человека, вне личности. Коль скоро объектом исследования становится языковая личность, интеллектуальные ее характеристики выдвигаются на первый план. Интеллект наиболее интенсивно проявляется в языке и исследуется через язык. Но интеллектуальные свойства человека отчетливо наблюдаемы не на всяком уровне владения языком и использования языка. На уровне ординарной языковой семантики, на уровне смысловых связей слов, их сочетаний и лексико-семантических отношений еще нет возможностей для проявления индивидуальности. В крайнем случае, на этом уровне мы можем констатировать нестандартность, неповторимость вербальных ассоциаций, которые сами по себе еще не дают сведений о языковой личности, о более сложных уровнях ее организации. Общение на уровне «как пройти», «где достали» и «работает ли почта», так же, как и умение правильно выбрать вариант – «туристский или туристический» – не относится к компетенции языковой личности. Этот уровень исследования языка нулевой для языковой личности и в известном смысле бессодержательный, хотя совершенно ясно, что он составляет необходимую предпосылку ее становления и функционирования.

Следовательно, языковая личность начинается по ту сторону обыденного языка, когда в игру вступают интеллектуальные силы. И первый уровень (после нулевого) ее изучения – выявление, становление иерархии смыслов и ценностей в ее картине мира, в ее тезаурусе.

Осознание необходимости саморазвития, постоянного пополнения знаний, успешность в общении за счет углубленного знания языка и умения применять его в различных сферах – вот главный показатель эффективности работы по формированию языковой личности.

Список литературы

1. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – М., 1897.
2. Виноградов В.В. К теории построения поэтического языка: Учение о системах речи литературных произведений// Поэтика: Сборник статей. – Л., 1927.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНОСТИ КАК ФОРМЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЧЕЛОВЕКОМ СВОЕЙ ИСТИННОСТИ

*А.А. Чуприна
г. Ставрополь*

Фундаментально-основополагающим качеством человека, в котором соединяются его всеобще-родовые и неповторимо-индивидуальные черты, является духовность. В целом, как онтологическое основание сущности человека, духовность заключается во всем богатстве и взаимосвязи внутреннего мира личности, его проявлений, выражаемых в вербальных и невербальных идеальных формах, выступая в качестве внутренней субъективной реальности человека.

Как считают исследователи (Н. А. Коваль, А. Я. Канапацкий), духовность человека выражается не только в форме содействия реализации его онтологической истинности, но и в способности духовной трансформации действительности, инициирующей процесс реального духовного совершенствования и расширяющей пространство его духовной власти. Истинность личного бытия человека, как и общественного, измеряется мерой духовности. А признаком истинности человека как существа духовного является акт реализации им духовности [1]. Именно в основе духовности лежит стремление личности к самосовершенствованию.

Важной особенностью онтологического основания человека является то, что духовность никогда не исчезает из сферы человеческого бытия. Хотя следует заметить, что духовность является исключительно внутренней данностью, персоналистически конкретно прописанной. В качестве особой формы идентификации человеком своей истинности духовность есть абсолютная ценность, «универсальная творческая энергия», реально имеющаяся; всеобщий смысл, конкретизирующий направленность активности личности. В такой онтологической представленности духовность определяет бытие человека в качестве действительности, причем, в её «высшем измерении», а также инициирует процесс одухотворения реального существования человека, в онтологическом отношении представленного во взаимодействии сущего и возможного. Как считает М. Хайдеггер, именно в сущности человека проявляется его человечность, и человек как субъект духовности, истинен в той мере, в какой его существование адекватно его сущности. Бытие «требует человека» для своего открытия, в котором осуществляется человек [2, 52].

Во взаимодействии человека и общества можно выделить несколько аспектов анализа значения и роли духовности как формы идентификации человеком своей истинности.

1. Духовность как экзистенция духа человека, его бытия. Человек в процессе своей жизнедеятельности преобразует мир, опираясь на духовность как форму самоидентификации. Ещё Фома Аквинский объяснял, что «в спонтанной рефлексии, являющейся преимуществом интеллектуальной жизни, каждый из нас знает (не научным знанием, но экспериментальным и непередаваемым), что его душа существует и познает единичное существование этой субъективности [3, 241].

Представители экзистенциального направления в философии усматривали основы человеческого существования в духовности, причем важным фактором истинности экзистенции они считали пограничные состояния. Именно в таких состояниях, по их мнению, фиксируются истинные глубины духовного мира человека, которые определяют фундаментальные значения этих глубин для самого бытия человека.

2. Духовность является основой качественной определенности человека как субъекта отношений. Каждый человек благодаря своей духовности выделяется из всего мира, конституируется как некоторая исключительность, выступая тем самым, как субъект отношений к окружающему миру.

3. Духовность как основа отношений человека и социума. Суть данного аспекта заключается в том, что если человек самоидентифицирует себя как субъекта, качеством и границей которого является его духовность, то общественный мир, как и весь социум в целом, выступает для него как мир несубъективный, недуховный. Следовательно, отношение человека к этому миру есть с одной стороны, отношение человека к его внутреннему, духовно-субъективному качеству и миру, а с другой стороны – отношение принципиально внешнего мира к этой духовности человека. В этом заключается понимание глубокой специфики данного отношения.

Однако следует учитывать существующий между человеком и обществом «барьер, который свидетельствует о том, что, по-видимому, человек никогда не сможет полностью проявить, выплеснуть себя в своем общественном бытии и в отношении человека с обществом всегда сохраняется не до конца выраженное, непередаваемое, некий «остаток», который всегда пребывает в человеке» [4, 267].

4. Духовность как основа саморефлексии человека. Отношение человека к самому себе или самоидентификация раскрывает некоторую двойственность человека. С одной стороны, человек выступает как субъект определенного отношения – Я-субъект, с другой – одновременно он становится и объектом определенного отношения.

Как пишет философ С. П. Крымский, «духовность – это способность переводить универсум внешнего бытия во внутреннюю вселенную личности на этической основе, способность создавать тот внутренний мир, благодаря которому реализуется себестождественность человека, его свобода от жестокой зависимости перед постоянно меняющимися ситуациями. В конечном счете, духовность приводит к своего рода смысловой космогонии, соединению образа мира с нравственным законом личности» [5, 189].

Таким образом, одной из основополагающих особенностей существования и развития человека является его способность и потребность быть одновременно и субъектом, и объектом своей жизнедеятельности. Тем самым, духовность как качественное содержание и отражение внутреннего мира личности, выступает формой идентификации человеком своей истинной сущности. Духовность образует особое измерение человеческого существования, заключающая в себе жизнь человека в её смысловой и содержательной ориентации на

свою онтологическую истинность. Духовное бытие выступает процессом самосуществования человеком своей онтологической истинности.

Список литературы

1. Коваль Н.А. Теоретические основы изучения духовности личности. М. – Тамбов. 1997. – С. 47;
2. Канапацкий А.Я. Духовность как онтологическая компонента истинности человека // Социально-гуманитарные знания. – 2003. – № 4.
3. Хайдеггер М. Время картины мира // Время и бытие. – М., 1993. – С. 41 – 62.
4. Маритен Ж. Краткий очерк о существования и существующем // Проблемы человека в западной философии. – М., 1988.
5. Джеймс У. Личность // Мир философии. Ч. II.
6. Крымский С. П. Экологический смысл понятия духовности // Социально-гуманитарные знания. – М., 2002.

СТАВРОПОЛЬСКОЕ ЗЕМСТВО И НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГУБЕРНИИ

***Н.Д. Судащев
г. Ставрополь***

Вопросы развития образования всегда были актуальны на Ставрополье. Первая Всероссийская перепись населения 1897 года показала очень низкий уровень образования в Ставропольской губернии. Среди населения грамотных было немногим более 14 процентов. Это было результатом того, что данные проблемы не находили должного разрешения во властных структурах. Их решение было переложено на сельские общества, которые должны были открывать и содержать школы на свои средства. Начальное образование давали также церковно-приходские школы.

Но открытие школ также сдерживала нехватка учителей. Поэтому часто детей учили малограмотные люди. Решению кадровой проблемы в определённой мере способствовало то, что выпускники гимназий могли работать учителями. В соответствии с указанием Министерства народного просвещения при ставропольском городском училище в 1900 году были открыты педагогические курсы, дававшие право преподавать в двухклассных училищах. Для подготовки квалифицированных учителей в Ставрополе в 1901 году была открыта учительская семинария, а в 1912 году по инициативе Ставропольской городской думы открыт учительский институт для подготовки учителей.

Тем не менее, открытие школ значительно отставало от потребностей общества. В то же время в России уже был опыт наиболее интенсивного развития народного образования в земских губерниях. Однако, в таких губерниях, как Ставропольская, не получивших земства, эта функция оставалась в ведении дирекции народных училищ, которая для развития просвещения не имела необходимых средств. Сельские общества часто неохотно шли на решение этих вопросов.

С принятием 9 июня 1912 года закона о введении со следующего года на территории губернии земских учреждений, общественность большие надежды возлагала на то, что теперь просвещение на Ставрополье получит достойное развитие.

Избранные уездные земства сразу же поставили вопрос о форсированном развитии просвещения в губернии. Гласные констатируя, что в губернии основная масса населения неграмотная запланировали уже в 1914 году создать 98 комплектов начальных школ. Была намечена перспектива их открытия в будущем, чтобы решить вопрос о введении через 10 лет всеобщего начального образования в губернии.

На основании «Положения о высших начальных училищах» от 25 июня 1912 года в губернии Ставропольское, Благодаринское, Медвежинское, Святокрестовское городские училища были преобразованы в высшие. В 1914 году земством открыты два новых высших начальных училища. Окончание таких училищ давало возможность продолжения образования в средних учебных заведениях. Губернская земская управа в 1914 году разработала программу открытия в уездах 16 высших начальных училищ, в том числе по 3 в Ставропольском, Александровском, по 4 в Благодаринском, Медвежинском, 2 в Святокрестовском уездах. Имелось в виду, открыть их в селах с населением более 10 тысяч человек и являющихся своеобразными центрами для окрестных населенных пунктов. В их числе были сёла Благодатное, Кугульта, Безопасное, Александровское, Курсавка, Новоселицкое, Арзгир, Винодельное, Дивное, Новый Егорлык, Белая Глина, Красная Поляна, Ладовская Балка, Левокумское [1].

Проявляя заботу об обеспечении губернии кадрами средних медицинских работников, первое очередное Ставропольское губернское земское собрание 17 декабря 1913 года решило учредить в Ставрополе земскую женскую фкльдшерско-акушерскую школу. При этом было одобрено предложенное управой соглашение с г. Ставрополем об использовании городских больниц, как базовых. Предусматривалась ассигнование 52 тыс. рублей на строительство школы и амбулатории в течение 1914- 1915 гг. Кроме того, на оборудование кабинетов и библиотеки выделялось 17 тысяч рублей. Школу предполагалось открыть с августа 1914 года на базе классов и кабинетов 3-й Ставропольской женской гимназии. Предусматривалось выделение на стипендии пяти учащимся -фельдшерицам в 1914 г. на полгода 450 рублей. Плата за обучение устанавливалась в размере 10 рублей.

Школа должна была готовить «сведущих и опытных фельдшериц и повивальных бабок 1 разряда». В школу принимались лица женского пола не моложе 16 лет, уроженки Ставропольской губернии или имеющие в ней оседлость всех званий и вероисповеданий, имеющие образование не ниже четырех классов правительственной гимназии или соответствующего по объему курса другого правительственного или пользующегося такими правами учебного заведения. Курс обучения был рассчитан на 4 года. Учебный год длился с 15 августа по 1 июня [2].

Ставропольский губернатор поддержал данное решение земства и, обращаясь в главное управление по делам местного хозяйства МВД России с

просьбой об утверждении проекта устава школы, подчеркивал, что «утверждение в Ставропольской губернии фельдшерско-акушерской школы, ввиду почти полного отсутствия служащих в губернии фельдшериц-акушеров, вызывается действительной и назревшей потребностью» [3].

Ставропольское губернское земское собрание большое внимание уделило внешкольному образованию. 18 декабря 1913 года, рассматривая вопрос по ходатайствам о пособиях на эту работу, собрание приняло решение об организации в каждом уезде по согласованию с губернской земской управой по одному народному дому, выделив на каждый по три тысячи рублей, а также по три пункта внешкольного образования, выделив на эти цели три тысячи рублей каждому уезду [4].

Но реализовать намеченные планы не удалось. С началом войны встал вопрос о сокращении ассигнований средств на 1914 год в связи с большими расходами земства на военные нужды. Достаточно сказать, что губернское и уездные земства выделили по 75 тыс. рублей для оказания помощи семьям военнослужащих, призванных в действующую армию, на проведение сельскохозяйственных работ. Были также выделены средства на оборудование госпиталей. И так сложилось, что в первую очередь ассигнования сокращались, прежде всего, на социальную сферу. Так, Ставропольское чрезвычайное уездное земское собрание приняло решение о сокращении сметных расходов 1914 года на 40125 рублей, в том числе на народное образование на 8193 р., на церковно-приходские школы 5697 р., на медицинскую часть 8500 р., на ветеринарную часть 8734 р. [5]. В то же время решение о сокращении ассигнований на церковно-приходские школы губернским по земским и городским делам присутствием было признано незаконными и отменено [6].

С началом войны учебные заведения стремились внести свою посильную лепту в борьбу с врагом. Смотритель Михайловского училища Агасаров, встретился с командиром Самурского полка и предложил услуги училища для нужд полка. Запросив все части, командир предложил сделать для полевого телефона и телеграфа 100 штук медных штепселей различных принадлежностей, что училище исполнило безвозмездно [7].

При создании госпиталей в г. Ставрополе на 1000 коек, смотритель Михайловского училища предложил комитету по раненым «исполнить все потребности для лекарств, предметы и оборудования по действительной их стоимости». Комитет поручил приготовить 5000 кроватей, 3000 табуреток, 100 ночных столиков, 74 стола операционных, аптечных, кухонных и т.д., 30 столиков для сестер, 50 складных носилок, 100 костылей и т.д. К концу октября все заказы за исключением кроватей были выполнены.

Такая работа училища оказала большое влияние на цены установленные частными мастерскими, которые в первое время, воспользовавшись затруднением, сильно их подняли. Так, до начала работы мастерских училища комитет вынужден был ночные столики брать по 3 руб.75 коп. Когда же училищем они стали продаваться по 2 руб., то и частники вынуждены были снизить цену до 2

руб. 25 коп. Резко вырос поток заявлений для поступления в училище, среди которых была значительная часть детей запасных [8].

Следует отметить, что училище выполняло оборонные заказы в ходе всей войны. К началу 1914-1915 учебного года в губернии было 816 учебных заведений, из них только 18 средних и специальных, половина из которых была сосредоточена в Ставрополе: учительский институт, духовная семинария, 2 мужские и 3 женские гимназии, учительская семинария и епархиальное женское училище. Кроме того, в губернии было три низших ремесленных школы. 789 учебных заведений были начальными школами, и лишь 6 высших начальных училищ.

Совет министров России 27 августа 1914 года, рассматривая вопросы помощи населением действующей армии, отметил, что в ходе войны уже пострадало значительное количество воинов, что вызвало усиленное заготовление для раненных белья. «Эта потребность так серьезна, что для ее удовлетворения всякий значительный источник должен быть использован». При этом было отмечено, что в системе народного просвещения имеется большая сеть женских учебных заведений, где рукоделие является обязательным предметом. В этой связи было рекомендовано привлекать учеников к изготовлению для раненных вещей на уроках или необходимые материалы. Предтеченское двухклассное училище в августе-сентябре 1914 г. изготовило для раненых 370 штук белья. В Курсавский комитет раненых уже в октябре 1914 г. поступило 250 штук белья, изготовленных учащимися. Учащиеся Новогригорьевского женского профессионального училища к 1 ноября 1915 г. сшили 120 наперников для тюфяков и наволочек, более 40 пар нательного белья, изготовили для набивки тюфяков более 200 чучалов и т. д. [9].

Ученические коллективы губернии вели большую работу по сбору пожертвований на войну, для госпиталей. 13 декабря 1915 года ученицы Ольгинской гимназии в помещении лазарета Красного Креста поставили спектакль «Шалость амура и летняя картинка.» В антрактах играл оркестр учеников 2-ой мужской гимназии. После спектакля гимназисты вручили персоналу собранные ими 10 рублей, табак, сладости для раненых и больных [10].

29 декабря 1914 года в первом Терновском училище Ставропольского уезда был устроен вокально-литературный вечер, на котором была зажжена елка. В антрактах продавались цветы и елочные украшения в пользу комитета имени императрицы Александры Федоровны по изготовлению белья для нужд армии. Собрано 78 руб. 70 коп. В селе Предтеча Благодаринского уезда в земском училище был дан благотворительный любительский спектакль в пользу семей, призванных в действующую армию нижних чинов. От спектакля было выручено 59 рублей, в том числе 7 рублей пожертвований [11].

21 октября 1914 году в помещении третьей городской женской гимназии г. Ставрополя открылась первая на Кавказе земская фельдшерско-акушерская школа. Первый набор составил 42 человека. В 1915 г. был принят 61 ученик [12].

Исходя из того, что ассигнования на просвещение в связи с войной резко сокращались уездные земства, уже осенью 1914 года намечают ставить вопросы об оказании им помощи. Так, Святокрестовское уездное земское собра-

ние второго созыва, рассмотрев 6 ноября 1914 г. бюджет на 1915 год уполномочило управу возбудить ходатайство об отпуске пособия в размере 70240 руб., в том числе 52580 руб. учителям, 6440 руб. – законоучителям; 4200 руб. для открывающихся 30 школьных комплектов и 7 тыс. рублей на оборудование училищ. Губернское земство поддержало эту просьбу и направило соответствующий документ в департамент народного просвещения [13].

Начавшаяся война значительно осложнила положение учреждений образования. С её началом становилось все труднее привлекать пожертвования на содержание учебных заведений. Особенно от этого страдали те из них, которые существовали на пожертвования. Коммерческое училище села Белая Глина Медвеженского уезда оказалось в чрезвычайно трудном положении. Белоглининское просветительское общество, добившись его открытия, теперь было не в состоянии его содержать. Училище, в котором в 1916 году обучалось 153 человека, оказалось на грани закрытия. И тогда просветительское общество обратилось в губернскую земскую управу с предложением о принятии училища в ведение губернского земства, так как без земских субсидий оно не может самостоятельно обходиться даже в течение года. Этот вопрос был вынесен на седьмое чрезвычайное губернское земское собрание, которое отложило его рассмотрение до очередного собрания. Гласные мотивировали это тем, что училище, находясь на отшибе, образованном Кубанской и Донской областями, естественно будет обслуживать эти районы. Поэтому содержание его должно быть отнесено на общегосударственные средства. При этом деньги местных крестьян составляли всего 9,6%, крестьян других сел 39,3%, купцов и мещан 28%, казаков 16,3%, дворян, чиновников 3%. При оплате за обучение 100 рублей с ученика училище было рассчитано на состоятельные слои населения. Рядовые крестьяне мало пользовались училищем, так как не имели возможности отрывать детей на 8 лет от труда и нести расходы, связанные с их обучением. Собрание поручило губернской управе совместно с просветительским обществом подготовить предложения по содержанию училища на 10-15 лет, изучить совместно с Медвеженской земской управой об отчислении 10% сборов со всех торговых предприятий уезда в пользу училища [14].

Несмотря на военное время в стране и губернии рассматривались перспективы развития народного образования. В 1914-1915 учебном году в Ставропольской губернии с полутора миллионным населением было около 800 начальных училищ и всего лишь 6 высших начальных училищ. Это не устраивало население губернии, так как после окончания начального училища человек получал только начальное образование и не мог перейти в среднее учебное заведение. А высшее начальное училище как раз и решало проблему для желающих и имеющих возможность не только получить высшее образование, но и позволяло перейти в среднее учебное заведение и заменяющее младшие классы гимназий.

Второе очередное губернское земское собрание 25 января 1915 года приняло постановление об открытии в губернии 16 высших начальных училищ за счет казны. В соответствии с этим губернская земская управа в апреле 1915 года обратилась с просьбой к губернатору ходатайствовать перед министром народно-

го просвещения о положительном решении вопроса. В письме на имя министра подчеркивалось, что при имеющихся в губернии 6 высших начальных училищ на полтора миллиона человек, искусственно сдерживается стремление населения для получения подрастающим поколением среднего образования, так как не получив законченного начального образования невозможно перейти в средние учебные заведения. Кроме того, для губернии очень важно было открытие при высших начальных школах различного рода классов и курсов, если учесть, что в Ставропольской губернии очень слабо развиты ремесла [15].

Некоторые сельские общества по достоинству оценили это решение и выступили с ходатайством открыть у них высшие начальные училища. Так, Дивенское сельское общество Благодаринского уезда предлагало в случае открытия такового выделить для него участок земли и 5500 рублей деньгами.

Ставропольское губернское земство активно приступило к созданию народных домов. В каждом из них намечалось иметь библиотеку с читальней, районный музей пособий и теневых картин, вечернюю воскресную школу для взрослых. Ставилась задача иметь зал по возможности со сценой.

Пункт внешкольного образования предназначался для обслуживания района 1-3 школ. В нем должны были сосредотачиваться мероприятия: обучение взрослых, народные чтения, лекции по разным отраслям знания, производимые как при помощи заведующего, который должен быть с педагогическим образованием, так и специалистов – агрономов, врачей, а также приезжающих лекторов. Здесь должна быть дополнительная вечерняя школа для подростков и народная библиотека обычного типа. Имелось в виду, что должен быть и волшебный фонарь, хотя и без набора картин, которые могли получаться из районного народного дома. Содержание должно было обходиться в 790 руб. в год. Что касается народного дома, то он представлял из себя комбинацию более сложных форм внешкольного воспитания. Для Ставропольской губернии, в которой волости были с численностью населения от тысячи до 30 тысяч человек имелось в виду 3 типа народных домов.

В губернии из 144 волостей 48 были с населением до 5 тыс. человек, 63 от 5 до 10 тысяч, 33 более 10 тысяч жителей. А если брать населенные пункты, которых было 1353, то 1121 имели численность менее 200 человек, 76 от 200 до тысячи человек. Исходя из этого губернская земская управа считала, что в губернии необходимо иметь 154 народных дома, 26 сельских и 55 передвижных библиотек. Но поскольку само губернское земство не сможет этого сделать и за десятки лет без активного участия в этом сельских или городских, кооперативных и просветительских обществ [16].

Имелось в виду, что народные дома, пункты внешкольного образования должны вызываться к жизни по инициативе сельского общества, общественных организаций, предпринимательских структур, которые и должны принимать активное участие в их открытии, строительстве. В 1915 году в губернии функционировало 18 пунктов внешкольного образования, в том числе 13 библиотек, 5 народных домов. В библиотеках было 10500 томов книг. Подписчиков во всех библиотеках было 9000 человек, в том числе 7 тысяч мужчин и 2 тысячи

женщин. Наибольшее число подписчиков было в Преградненской библиотеке – 1285 человек. Третью часть подписчиков составляли школьники, еще треть – подростки и треть старше 18 лет. Всеми читателями взято 90 тысяч книг [17].

В среднем в каждом пункте в школах для взрослых было около 100 человек. За 1915 г. грамоте в школах губернского земства научились 1000 взрослых, значительная часть которых составляли солдаты [18].

По мере продолжения войны положение в народном просвещении усугублялась. 4-е Благодаринское очередное уездное земское собрание, обсудив 17 ноября 1916 года, доклад уездной управы по народному образованию, подчеркнул, что «народное образование во всех его формах, т.е. школьное, внешкольное и послешкольное должно составить первейшую заботу земства, что земство должно стремиться к тому, чтобы школьная сеть была выполнена по возможности в установленный для нее десятилетний срок и что сама жизнь школьников должна быть поставлена в наиболее благоприятные условия». В то же время было отмечено, что народное образование в Благодаринском уезде представляет не утешительную картину. В 1914-1915 учебном году во всех училищах обучалось лишь 35% детей школьного возраста [19].

В 1915 году намечалось открыть 34 комплекта, в 1916 году – 33, а это означало, что намеченную в 1914 году программу по введению в течение 10 лет всеобщего начального образования, выполнить невозможно. При таких темпах развития школьного дела в уезде, по определению управы, потребуется 35 лет. В 1916 году в школы не было принято и половины желающих учиться из-за нехватки мест. Во многие училища, чтобы успокоить родителей, принимали детей по жребию. В 1917 году необходимо было открыть не менее 28 комплектов [20].

Министерство просвещения России своим циркуляром от 14 августа 1915 года уведомило все земские и городские управы, что ввиду затруднений с финансированием по обстоятельствам военного времени расходы земства и городов по содержанию вновь открытых училищ в 1914-1915 годах будут по возможности удовлетворены из сметного ассигнования министерства 1916 г. Отпуск же дополнительных пособий на оборудование вновь открываемых комплектов едва ли будет возможен в 1916 году, в связи с тем, что новый кредит на этот год в условиях военного времени испрашивается министерством в ограниченном количестве. Пособия же и ссуды на школьно-строительные надобности не могут быть начислены ни в 1915 году, если не изменятся обстоятельства в отношении отпуска Министерству новых кредитов [21].

Ставропольское крестьянство в большинстве своём отнеслось неожиданно для всех отрицательно. Неожиданного в этом ничего не было. Дело в том, что, вводя земство, земские деятели решили как можно быстрее сравняться земствами, введенными раньше. Поэтому вначале напланировали, а затем уже стали искать источники финансирования. А это означало резко увеличить сборы с крестьян, которые в губернии увеличились по уездам в 6-8 раз. Естественно такое земство крестьянам не было нужно и как только им предъявили окладные листы, они повели борьбу за его упразднение. Для компрометации земства, распространились нелепые слухи. При этом часто использовали школы.

Так, 23 октября 1915 года среди учеников второй земской школы села Старо-марьевского Ставропольского уезда был распространен слух, что в школу придут служащие земской управы и наложат на учеников печати раскаленным железом, с тем, чтобы после получить с родителей «плату за право учения по 25 рублей с каждого ученика». Часть учеников в страхе разбежались. Оставшиеся, дождались законоучителя отца Николая, который им разъяснил всю нелепость слухов и дети успокоились. Однако дело на этом не закончилось. Вскоре в школе появились крестьянки А.А. Гулевских и Т.Г. Козлова, которые потребовали от сторожихи, чтобы она немедленно вызвала их детей с урока в связи с тем, что земство будет накладывать печати на учеников. Сторожиха Катричева пыталась объяснить матерям, что во время урока нельзя входить в класс и что никто не собирается накладывать на них печать. Но те стали громко кричать, чтобы их дети бросили урок и бежали из училища. Присоединившийся к ним крестьянин И.В. Багринцев стал кричать в окно, чтобы ученики били окна и убежали из школы, так как земство будет их клеймить. Перепуганные дети в испуге с криком и плачем разбежались из школы. А возле школы собралась толпа, откуда стали раздаваться голоса в адрес школьников: «Бегите по домам, а то земство будет вас клеймить». 22 Ставропольский губернатор 30 октября 1915 года по данному делу постановил подвергнуть А.А. Гулевских, Т.Г. Козлову, И.В. Багринцева тюремному заключению на две недели каждого. Прошение осужденных об отмене наказания или его сокращении было отклонено [23].

Ставропольское очередное губернское земское собрание 16 декабря 1916 года приняло решение о пособиях средним учебным заведениям. Собрание категорически высказалось против принятия средних учебных заведений и на полное содержание губернского земства, а также их открытия на его средства. На постройку новых выдавать пособия только в том размере, какое ассигнуется уездным земством, но не более 10 тысяч рублей. Размер ежегодного пособия губернского земства на содержание гимназии не должен превышать 5 тысяч рублей. При этом поддерживалось, что пособия выдаются до перехода учебных заведений в казну, так как в казенных учебных заведениях земству по закону не предоставлено никакой возможности влиять на положение дел [24]. В 1916 году по решению первого очередного земского собрания и утвержденной министерством народного просвещения школьной сметой надлежало открыть еще 28 комплектов [25].

14 августа 1915 года Министерство просвещения России уведомило земские и городские управы, что в связи с финансовыми затруднениями по обстоятельствам военного времени расходы земства и городов на содержание открытых в 1914-1915 гг. учебных заведений по возможности будут удовлетворены из ассигнований министерства 1916 года. Дополнительные пособия на оборудование вновь открываемых комплектов школ едва ли будет возможен в 1916 году, в связи с тем, что новый в условиях войны испрашивается министерством ограниченный кредит. Пособия и ссуды на школьно-строительные потребности не могут быть выделены и в 1915 году, если не изменится порядок отпуска Министерству новых кредитов [26].

В 1917 году финансовое положение просвещения ещё более ухудшилось. Крестьяне, считавшие земство порождением старой власти, после свержения самодержавия почти прекратили внесение окладных платежей. Всё это, а также невиданная инфляция поставили земство в тяжелейшее финансовое положение. В то же время правительство кредиты под залог ценных бумаг также почти не давало, так как само испытывало большие трудности со средствами на ведение войны. Учебным заведениям приходилось выживать в кто как мог. Пришлось отказаться от приобретения пособий, литературы, учителя месяцами не получали жалование. В этих условиях значительно увеличилось количество детей, не посещавших школы. С ликвидацией земства на территории губернии в начале 1918 года просвещение было поставлено в очень трудное положение. Не имея средств, многие школы закрывались. Начавшаяся гражданская война поставила просвещение в тяжелейшее положение и его восстановление было осуществлено только в 20-е годы.

Список литературы

1. ГАСК (Государственный архив Ставропольского края). Ф. 311. Оп.1. Д. 345. Л. 47.
2. ГАСК. Ф. 67. Оп. 1. Д. 103. Лл.4, 7.
3. ГАСК. Ф. 67. Оп. 1. Д. 103. Л. 9.
4. ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3575. Л. 29-30.
5. ГАСК. Ф. 301. Оп. 4. Д. 3575. Л. 159.
6. ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3575. Л. 184.
7. ГАСК. Ф. 311. Оп. 1. Д. 41. Л. 26.
8. ГАСК. Ф. 311. Оп. 1. Д. 41. Л. 27, 28.
9. Первая мировая война: проблемы истории. Мат. межрегион. научн.-практ. конф. Ставрополь: СГУ, 1994. С. 45.
10. Северокавказский край. 1915. 30 декабря.
11. Северокавказский край. 1915. 15 января.
12. ГАСК. Ф. 311. Оп. 1. Д. 191. Л. 43, 44.
13. ГАСК. Ф. 101, оп. 4. Д. 3625. Л. 11.
14. Северокавказский край. 1916. 28 июня.
15. ГАСК. Ф. 311. Оп. 1. Д. 345, Л.42; Северокавказский край. 1915. 6 мая.
16. ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3575. Л. 32 об.
17. Ставропольские губернские ведомости. № 29. – 24 июня 1916 г. – С. 936.
18. ГАСК. Ф. 311. Оп. 1. Д. 181. Л. 25. 28. ГАСК. Ф. 311. Оп. 1. Д. 181. Л. 6.
19. ГАСК. Ф. 314. Оп. Д.50. Л. 50.
20. ГАСК. Ф. 314. Оп. Д.50. Л. 52.
21. ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3644. Л. 43.
22. ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Д. 3629. Лл.1, 11, 13.
23. ГАСК. Ф.101. Оп.4. Д. 3644. Л.43.
24. ГАСК. Ф.101. Оп.4. Д. 3575. Л.49-50.
25. ГАСК. Ф.101. Оп.4. Д. 3644. Л. 43.
26. ГАСК. Ф.101. Оп.4. Д. 3644. Л. 43.

МИССИОНЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РПЦ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В XIX ВЕКЕ

П.Г. Немашкалов
г. Ставрополь

В 1860 году к Ставропольской губернии были присоединены калмыки Больше-Дербетовского улуса. По плану графа Евдокимова в это же самое время началось заселение Закубанского края. Данные обстоятельства выдвинули перед Кавказской епархией ряд новых задач в области миссионерской деятельности и усиления подготовки кадров образованного духовенства для вновь учреждаемых приходов по церковному строительству в десятиках новых станиц.

На первых шагах своей деятельности руководство РПЦ уделяло особое внимание на христианское просвещение иноверцев, населяющих Северный Кавказ. В частности, Андреевским братством в 1873 г. вблизи калмыцких кочевий была основана в с. Дербетовке школа. Под его попечение была взята школа в с. Большая Джалга, а для обучения калмыков были установлены стипендии [5, 61]. Священники приходов, близких к калмыцким кочевьям, брали к себе на воспитание калмыцких мальчиков.

Через год в духовной семинарии по разрешению Св. Синода начала работу кафедра калмыцкого языка для подготовки миссионеров. Преподаватель калмыцкого языка Розов за это время составил каталог книг, трактующих о калмыках и их вере, написал статью «О калмыках» для местного духовного органа, рассмотрел сделанный учителем И. Шегеденовым, крещеным калмыком, перевод Евангелия от Матфея на калмыцкий язык [1, 217-228]. Но поскольку за семь лет из воспитанников семинарии не вышло ни одного миссионера, то кафедра в 1881 г. была упразднена.

Миссионерское дело среди калмыков имело много недочетов и промахов, которые старались исправлять личным участием настоятели епархии. Владыка Герман первым из кавказских епископов посетил в 1874 г. калмыцкие стойбища, беседовал с владельцем Больше-Дербетовского улуса нойоном Д. Гахавым, с главным бакшей ставропольских калмыков Ивановым [5, 61]. «Он, - по словам архимандрита Гурия, - убеждал калмыков не чуждаться сближения с русскими, не отказываться от образования детей, в свою очередь просил и русских относиться к калмыкам с лаской и любовью, истинно христианским отношением привлекая их в лоно Православной церкви» [6, 581].

Преосвященный Владимир в мае 1889 г. совершил первое массовое крещение 50 калмыков [1, 229]. К этим новокрещенным калмыкам, поселившимся вблизи села Яшалта, в качестве миссионера был направлен родной брат архиерея игумен Антоний. Вскоре из крещеных калмыков образовался Князе-Михайловский поселок, получивший свое название в память по-

гибшего мученической смертью в татарской орде св. Благоверного князя Михаила Тверского.

Не прошло и года после прибытия преосвященного Агафодора в Ставрополь, как в мае 1894 г. в истории Кавказской церкви состоялось знаменательное событие. Владыкой Агафодором при огромном стечении народа было совершено торжественное крещение 228 калмыков-буддистов, пожелавших принять православие [1, 234].

После этого владыка Агафодор предпринял поездку в Князе-Михайловский миссионерский стан, посетив по пути калмыцкие кочевья и буддийский храмурул. Радушно встреченный калмыцким духовенством - гелюंगाми, он провел с ними беседы о преимуществах и истинности христианства в сравнении с ламаизмом. Позже преосвященный Агафодор совершил туда повторную поездку. Калмыцкое духовенство при посещении им хурулов встречало его как высшего ламу, оказывая ему знаки глубокого почтения и высокого уважения к его сану [1, 236-238].

Обозначенный круг проблем возник еще в начале XIX века. До начала сороковых годов Ставропольская духовная епархия входила в состав Донской епархии, ранее же в состав Астраханской епархии, а когда-то, в XIV и XV столетиях, даже в состав Сарайской епархии. С включением её в состав Донской епархии, положение епархии в церковном отношении не изменилось к лучшему. Если Астраханский архипастырь не мог, по отдаленности Кавказского края и по отсутствию хороших, вполне безопасных путей сообщения, следить за церковною жизнью его, то и Донской архипастырь не мог, по тем же причинам, входить во все условия жизни его и давать ей надлежащее направление. Вследствие чего в церковной жизни Северного Кавказа образовалось много особенностей, которые резко поражали своими крайностями каждого воспитанного в духе веры и благочестия постороннего наблюдателя. Особенности этими полна жизнь и населения, и духовенства Кавказского [7, 6-8].

Ставропольское духовное правление не имело возможностей ни материальных, ни физических для их разрешения. Проблемой являлась неприязнь местным населением соплеменников, воспринявших греко-российскую веру. 24 марта 1830 года вышло положение комитета министров об оказании пособия на необходимое первоначальное обзаведение выкрещенным иноверцам, в частности: «<...> отвести для водворения земли по 30 десятин на каждого и предоставить им льготы оплаты от всех податей и повинностей на 10 лет, в единовременное пособие назначить им на первоначальное обзаведение для семейного – 50 рублей, а для холостого – 25, согласно так поступать и впредь, когда крещенные пожелают водвориться на казенных землях» [2, 2]. Помимо предоставленных льгот калмыки и другие иноверцы по принятии святого крещения должны были «избирать себе род жизни о причислении их в то податное сословие, в которое они вступить пожелают» [2, 2].

На основании данного постановления канцелярия Кавказского областного правления 12 июля 1832 года обратилась в Ставропольское духовное правление с отношением, которым приписывало доставлять точные сведения об иноверцах, принявших святое крещение и принимаемых в будущем для «<...> распоряжения оной палаты об отводе свободных мест с целью водворения между христианами» [2, 2]. Данная политика преследовала цель свести к минимуму возможные отношения и контакты с некрещеными, а так же для приучения их к оседлой жизни. Из этого отношения мы узнаем, что на 5 января 1833 года насчитывалось 54 лица обоего пола, принявших православную веру [4, 1-2].

Непростой являлась процедура принятия христианства греко-российского исповедания. Необходимо было подать прошение в консисторию с изъяснением причин побудивших просителя к такому шагу, мотивом могло быть прозрение, заблуждение, поиск истиной веры. После удовлетворения прошения настоятель прихода обязан был обучить намеревающегося принять христианство церковным догматам. Например, протоирей ставропольского Троицкого собора Яков Мерхалев в своем рапорте от 18 августа 1833 года в удовлетворение хадатайства калмыцкого Дербентовского улуса сансайского сына Николая Макарова в просьбе указателя о принятии его в христианскую веру отписывал в консисторию, что «<...> по предварительным от меня наставлениям догматом христианской веры в ставропольском Троицком соборе с причтом окрещен. При крещении наречено имя Мирона, восприемниками были ставропольский купец Максим Яковлев, сын Алексея Артамонова, и дьячкова жена Прасковья Федорова» [3, 10].

В отношении лиц, ранее принявших христианство или желающих выйти из сектантства, правлению предписывалось, чтоб оно на основании указа Святейшего правительствующего Синода от 17 января 1831 года «от просителя потребовало подлинный его паспорт, и письменную сказку в том, где он родился, кто отец, с чистым ли он намерением имеет желания воспринять православную веру, обязывается ли твердо содержать оную до конца своей жизни, и не побуждают его к принятию какие-либо особенные виды, а так же во время нахождения на прежнем месте жительства и других местах не был ли он женат, ежели был – то где его жена, и затем поручила его для научения православной вере молитвам и христианскому благочестию благонадежному и способному священнику» [4, 1-2]. После этого правление должно было испытать его, а затем обстоятельно донести преосвященнейшему с представлением рапорта и вышеописанной сказки и только после этого в ближайший праздник при большом стечении народа разрешалось окрестить.

Отсутствие в епархии надлежащего миссионерского опыта и хороших миссионеров не позволило пойти дальше первых робких шагов в отношении проповеди христианства. Случаи крещения калмыков носили лишь единичный ха-

ракет и вызывались влиянием близости к русским (проживание в найме у русских, женитьба и т.п.), а не проповедью христианства миссионерами.

Список литературы

1. Беляев И. Русские миссии на окраинах. СПб., 1900.
2. ГАУ ГАСК. Ф. 90. Ед. хр. 154.
3. ГАУ ГАСК. Ф. 90. Ед. хр. 252.
4. ГАУ ГАСК. Ф. 90. Ед. хр. 408.
5. Гедеон. История христианства на Северном Кавказе до и после присоединения его к России. Кисловодск, 1960 // <http://www.alanica.ru/library/Ged/text.htm>
6. Гурий. Очерки по истории распространения христианства среди монгольских племен. Калмыки. Казань, 1915. Т. I.
7. Речь по случаю празднования Кавказскою, ныне Ставропольскою, семинарию пятидесятилетнего юбилея // Ставропольские Епархиальные ведомости. №1. 1897.

РАЗДЕЛ 2.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

М.В. Акимова
г. Ставрополь

В период бурной информатизации нашего общества нарастает потребность в обучении и воспитании детей, способных жить в открытом обществе, умеющих общаться и взаимодействовать со всем многообразием реального мира, имеющих целостное представление о мире и его информационном единстве. Поэтому особую значимость для развития детей приобретают умения собирать необходимую информацию, делать выводы и умозаключения, использовать для работы с информацией новые информационные технологии. Выполнить эту задачу призвана школьная информатика.

Основной задачей учителя информатики является формирование у учащихся определенных знаний и умений по каждой теме школьного курса информатики, а также формирования информационной культуры учащихся. Благодаря использованию метода проектов решить данную задачу возможно на более высоком творческом уровне.

Одна из главных целей метода проектов – развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, а также формирование информационной культуры учащихся.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповым подходом к обучению. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение многих задач на уроках информатики трудно назвать проблемными. Учащиеся, выполняя проекты на уроках информатики, решают не проблему, а выполняют определенные алгоритмы действий, упражнения. Получается, что задача одна, а варианты ее решения зависят от особенностей мышления, видения мира, степени информационной компетентности учащихся, использования совокупности разнообразных методов и средств обучения, интегрирования знаний и умений из различных сфер науки, техники, технологии, творческих областей.

Именно поэтому на уроках информатики, полезно вводить элементы проектной деятельности. Не привычное решение задач, а выполнение творческих проектов, где оформление зависит от ученика и его возможностей [1].

Реализация метода проектов на практике ведет к изменению роли и функции педагога. Учитель при таком подходе выступает консультантом, партнером, организатором познавательной деятельности своих учеников.

Проектная деятельность на уроках информатики: формирует информационную культуру учащихся; создает устойчивую положительную мотивацию к изучению соответствующего материала и самостоятельному решению прикладных задач; формирует чувство ответственности за выполняемую работу; создает условия для отношений сотрудничества между учащимися; формирует навыки применения программного обеспечения в разных прикладных областях; способствует развитию творческого подхода к решению задач и формированию умений поиска и выбора оптимального их решения; позволяет создать реальный продукт.

Самый сложный этап работы над проектом для учителя – постановка задачи. Во-первых, проблема должна быть привлекательной и интересной для учеников. Во-вторых, проекты требуют хорошо продуманной структуры, целей, обоснования актуальности, обозначения источников информации, продуманных методов и результатов. В рамках только предмета информатики трудно найти много достаточно интересных тем для проектов, так как информатика сама по себе – прикладная дисциплина. Поэтому возникает необходимость интеграции с другими предметами [2].

Задания на развитие информационной компетентности могут быть следующих типов: подготовка тематического справочного материала: буклеты, электронные учебники и электронные учебные пособия (использование мультимедийных энциклопедий, справочников, Интернет-ресурсов, баз данных – работа с текстовыми и HTML-редакторами); математическое и имитационное моделирование (сбор статистического материала, выявление зависимостей – использование электронных таблиц, использование программ автоматизированного вычисления, работа с программами построения графических зависимостей); разработка мультимедийных презентаций по различным темам (поиски и структурирование учебного материала, отбор и обработка необходимой информации – использование ресурсов Интернет, работа с редакторами презентаций).

При выполнении проекта учащиеся попадают в ситуацию необходимости: поиска информации (рекомендуется использовать ресурсы Интернет, предусмотрена работа с поисковыми системами, открытыми мультимедийными энциклопедиями, базами данных); обработки информации (анализ поисковой задачи, определение необходимых источников, проверка достоверности (валидности) полученного материала, преобразование форматов.) представления информации (работа с графическими и текстовыми редакторами, публикация результатов в Интернет, подготовка и демонстрация презентации, составление графических зависимостей); передачи информации (использование различных носителей информации и компьютерных телекоммуникаций).

Выполнение проектов вовлекает учащихся в решение актуальных жизненных проблем. Они должны самостоятельно собрать информацию, иллюстрации. Работа в парах требует терпимости друг к другу, умения аргументировать выбранную информацию, выслушать мнение товарища. То есть совместно с расширением и углублением практических навыков, происходит формирование коммуникативной компетенции учащихся.

Учащимися при подготовке проектов проводится огромная исследовательская работа, изучается дополнительная литература научного и художественно-эстетического характера. При работе по методу проектов большое внимание уделяется организации оценки выполненных учащимися проектов, мониторингу их эффективности и своевременной коррекции. Характер этой оценки в большой степени зависит как от типа проекта, так и от темы проекта, а также условий его проведения.

Практическая значимость проектной деятельности состоит еще и в формировании умения представлять свою работу. Поэтому завершающим этапом выполнения проекта является его защита, коллективное обсуждение. При защите учащиеся обосновывают причины и актуальность выбранной темы, доказывают правильность выбранной структуры, ее оригинальность, описывают проблемы, возникшие при создании проекта и пути их реализации, представляют полученный продукт. При оценивании проекта учитываются мнения и рекомендации одноклассников.

Результат использования метода проекта на уроках информатики [3]:

1. Приращения каждого ученика: новое содержание по предложенной теме; новые практические приемы; обобщающие понятия, представления, знания, на получение которых нацелен результат проекта.

2. Развитие навыков: самостоятельной работы с источником информации; инструментами и технологиями; самостоятельное принятие решения; коммуникативности в информационном обмене; в ролевом взаимодействии; мыслительной деятельности при проектировании; планировании; анализе; синтезе; структурировании; самоанализа и рефлексии.

3. Воспитание толерантности.

4. Расширение кругозора.

Нет никакого сомнения в том, что уроки информатики с использованием метода проекта призваны влиять на формирование и развитие информационной культуры. Ведь учащиеся знакомятся с компьютером как с устройством по работе с информацией, получают технических навыков по работе с различными устройствами и приборами (наушники, колонки, принтер, сканер, web-камера и т.п.); овладевают способами работы с информацией: поиск в каталогах, поисковых системах, иерархических структурах; извлечение информации с различных носителей; систематизация, анализ и отбор информации (разные виды сортировки, фильтры, запросы, структурирование файловой системы, проектирование баз данных и т.д.); приобретают технические навыки сохранения, удаления, копирования информации; преобразовывают информацию (из графической – в текстовую, из аналоговой – в цифровую и т.п.); при-

обретают навыки работы с различными носителями информации; учатся выделять главное, оценивать степень достоверности; приобретают умение применять информационные и телекоммуникационные технологии для решения широкого класса учебных задач.

Таким образом, главным результатом проектной деятельности учащихся является интерес к изучению информатики, формирование информационной культуры, развитие познавательной активности учащихся, воспитание потребности постоянно пополнять свои знания, развитие умений, позволяющих в море окружающей информации находить ту необходимую, которую можно использовать в дальнейшей жизнедеятельности.

Все вышеперечисленное позволяет сделать вывод, что применение метода проектов помогает в полной мере осуществлять формирование информационной культуры учащихся.

Список литературы

1. Паламарчук Л.Н. Проектный метод как одно из педагогических условий, способствующих формированию информационной компетентности учащихся//Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции: В 6ч. Часть 3/ Ин-т доп. Проф.образ.пед.раб.; Отв.ред. Д.Ф.Ильясов. – Челябинск, 2006.
2. Пахомовой Н.Ю. «Проблемы и перспективы теории и практики учебного проектирования». – М., 2005.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебн. пособие – М.: 2001.

ДЕТЕРМИНАНТЫ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ПРЕБЫВАНИЯ В САНАТОРНО-КУРОРТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

А.И. Бабич

г. Минеральные Воды

Сознание каждого человека содержит фрагменты мыслей, суждений, размышлений и мнений о себе. Необходимость иметь целостное представление о себе, сформировать образ – «Я» является потребностью развивающейся личности. Возникают вопросы: каковы сущностные характеристики развития представлений о себе у подростков? Какова динамика основных показателей самооценки?

В справочной литературе развитие подростка в онтогенезе рассматривается двояко. С одной стороны – это процесс биологического созревания мозга на уровне органических преобразований. С другой – это динамика совершенствования эмоциональной, интеллектуальной и поведенческой сфер личности. Исследования, проведенные в области возрастной и педагогической психологии (И.В. Дубровина, А.В. Захарова, А.М. Прихожан, А.А. Реан, Н.Н. Толстых, И.И. Чеснокова, Д.И. Фельдштейн и др.), свидетельствуют, что представления подро-

тков о себе рассматриваются с разных позиций и для обозначения разных явлений от самооценки, до самосознания и развития «Я» – концепции.

Задача данной статьи – раскрыть детерминанты представлений о себе у подростков, отдыхающих в санаторно-курортных учреждениях. В качестве респондентов выступали подростки от 12 до 15 лет, отдыхающие в детских санаториях г. Железноводска. В эмпирическом исследовании приняли участие отдыхающие двух заездов – 170 человек. Распределение респондентов по возрастным и гендерным показателям можно представить следующим образом: мальчиков 75 человек, девочек 95 человек. Исследование было направлено на анализ основных психологических характеристик представлений о себе у подростков и выявление их содержательных показателей.

Базовое исследование строилось на основе известной в психологической практике методики Дембо-Рубинштейн. Основу данного метода составляет шкалирование основных качеств личности, предъявляемое для самооценки. Подросткам предлагалось оценить себя по качествам, которые отражали особенности когнитивной, эмоционально-личностной и кононативной сферы личности. Анализ перечисленных компонентов придаёт их единству внутренне дифференцированный характер, определяющий особенности развития каждого из них.

Процедура исследования на первом этапе констатирующего эксперимента предполагала организацию беседы. Подростки должны были оценить себя, используя традиционный набор прилагательных: аккуратность, беспечность, вдумчивость, вспыльчивость, гордость, грубость, жизнерадостность, заботливость, завистливость, застенчивость, злопамятность, искренность, капризность, легковерие, медлительность, мечтательность, настойчивость, нежность, непринуждённость, нервозность, нерешительность, несдержанность, обаяние, обидчивость, осторожность, педантичность, подвижность, подозрительность, принципиальность, поэтичность, презрительность, радушие, развязность, рассудочность, решительность, самозабвение, сдержанность, сострадательность, стыдливость, терпеливость, трусость, увлекаемость, упорство, уступчивость, холодность, энтузиазм.

Экспериментатор, беседуя с детьми, выявлял их понимание данных качеств. Затем, на втором этапе эксперимента подросткам предлагалось составить два ряда слов, характеризующих положительные и отрицательные черты его идеала и антипода. На третьем этапе предлагалось из двух экспериментальных рядов выбрать качества, присущие самому подростку. Четвёртое задание состояло в том, чтобы, используя цветную шкалу положительных и отрицательных качеств, определить своё место на данной шкале. Поясним, что в качестве шкалы выступал бланк, на котором была начерчена вертикальная линия с точкой посередине. Подросткам давалась следующая инструкция: «Представь, что вдоль этой линии размещены все ребята вашей санаторной группы. В верхней точке находится самый (послухный, умный, весёлый), а в нижней – самый (непослушный, неумный, невесёлый). Где ты поместишь себя?» Шкала разбилась на нечётное количество показателей. Отметка, поставленная на шкале, отражала численное значение соответствующей клетки шкалы. Таким образом, уровень самооценки был представлен интервалом от -1 до +1. В результа-

те обработки экспериментальных данных были выделены три уровня сформированности самооценки: высокий, средний, низкий.

Наиболее высокий уровень, проявившийся у 45% испытуемых, отличается реализмом и адекватной характеристикой своих базовых качеств, преимущественной ориентацией детей при обосновании самооценки на знание своих особенностей; наличием способности к обобщению ситуаций, в которой реализуются оцениваемые качества; каузальной атрибуцией за счёт внутренних условий; глубоким и разносторонним содержанием самооценочных суждений; употреблением их преимущественно в проблематичных формах.

В группу среднего уровня обобщённой самооценки попали 26% подростков. Им свойственны такие качества, как непоследовательные проявления реалистичных самооценок; ориентация детей при обосновании самооценок в основном на мнения окружающих, на анализ конкретных фактов и ситуаций самооценивания; казуальная атрибуция за счёт внешних условий; наличие самооценочных суждений сравнительно узкого содержания; их реализация, как в проблематичных, так и в категоричных формах.

В третью группу вошло 29% подростков. Их отличает низкий уровень самооценки. Низкий (III) уровень отличается преимущественной неадекватностью самооценок; обоснованием их эмоциональными предпочтениями (захотелось); отсутствием подтверждения их анализом реальных фактов; каузальной атрибуцией за счёт субъективно не управляемых условий; неглубоким содержанием самооценочных суждений; потреблением их преимущественно в категоричных формах.

У одних детей 1-й группы удовлетворённость собой основана на высоких показателях успеваемости, положительных оценках их способностей и личностных качеств учителями и сверстниками. Их самооценка может быть определена как адекватная, обоснованная, дифференцированная. Они отличаются высокой уверенностью в себе. Самостоятельный выбор качества для оценивания определяется у них представлением о своих достоинствах, обеспечивающих высокий уровень самооценки. У других детей этой группы удовлетворённость собой носит неадекватно завышенный характер. Они неважно учатся, но при этом проявляют склонность к подчеркиванию своих достоинств; реальные неуспехи в учении объясняют внешними причинами. Их характеризует своеобразное привыкание к отрицательным оценкам взрослыми их отдельных качеств и личности в целом. При осознании своих недостатков они не проявляют эмоционального осуждения и желания избавиться от них. Выбирая свободную шкалу для самооценки, они руководствуются целью подчеркнуть свои достоинства. Таким образом, анализ психологических особенностей детей 1-й группы позволяет поставить вопрос о неоднозначной психологической природе удовлетворённости собой.

Дети, отнесённые ко 2-й группе по степени удовлетворённости собой, характеризуются достаточно высоким уровнем сформированности когнитивного компонента. Все они учатся на «четыре» и «пять». Их поведение отличается непосредственностью, открытостью, общим оптимистическим тоном. Они адекватно оценивают свои учебные успехи и качества личности. Их самооценка может быть

определена как адекватная, достаточно дифференцированная и обоснованная. Они проявляют критичность в отношении к себе и стремление к самосовершенствованию. Об этом же свидетельствует и выбор ими свободной шкалы.

Третья группа оказалась наименее однородной. Наблюдения за детьми показали, что низкий уровень самооценки и удовлетворённости собой обусловлен разными причинами.

Низкие самооценки детей могут отражать реальную картину субъективно переживаемой ребёнком неудовлетворённости собой, связанной с плохой успеваемостью и отрицательными оценками, получаемыми от взрослых. Положение этих детей в группе является объективно неблагоприятным, что связано со слабым развитием их когнитивной сферы в целом, нашедшим своё отражение в низком уровне развития когнитивного компонента самооценки.

Низкие самооценки детей этой группы могут быть связаны с негативным опытом их взаимодействия с окружающими. Вся система низких самооценок отражает неудовлетворённость ребёнка скорее типом общения, нежели самим собой. Представленность когнитивных компонентов в самооценке этих детей соответствует среднему уровню его развития. Они плохо учатся, у них может быть широкий круг интересов. Однако общее настроение отличается подавленностью, неуверенностью, критичностью.

Представленные данные свидетельствуют о том, что высокий и адекватный уровень удовлетворённости собой может соотноситься с высоким же уровнем развития когнитивного компонента, в то время как неадекватно завышенный уровень удовлетворённости собой связан с более низкими уровнями развития когнитивного компонента.

Средний уровень удовлетворённости собой выступает только в адекватном варианте и соотносится с относительно высокими уровнями развития когнитивного компонента.

Низкая удовлетворённость собой в неадекватно заниженном варианте связана с высоким уровнем развития когнитивного компонента, а в адекватном варианте – с пониженным уровнем его развития.

Наиболее отчётливо во взаимодействии когнитивного и эмоционального компонентов самооценки прослеживаются следующие тенденции: наиболее высокий уровень развития когнитивного компонента соотносится либо с адекватно высокой, либо с явно заниженной самооценкой, т.е. с выраженной неудовлетворённостью ребёнка собой, отражающей его рефлексивно-критическое отношение к себе.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

***М.В. Близниченко
г. Ставрополь***

Современная научная и образовательная ситуация, как отечественная, так и зарубежная многими исследователями характеризуется как определенный «антропологический поворот».

Педагогическая антропология, возникшая на основе философской антропологии, ставит и обсуждает проблему целей и идеалов образования, исходя из образа человека будущего. Как заметил Т. Малдонадо: «Без новой философии образования, без новой всеобщей теории воспитания мы не можем получить ответ на то, как и с какой целью, мы должны осуществлять образование» [1, 84]. Уже Кант в работе «Антропологии с прагматической точки зрения» усматривает в антропологии исследование того, что человек, «как свободно действующее существо, делает или может и должен делать из себя сам». По его словам, каждая великая философия, следуя развитию своих проблем, сталкивается с неизбежностью постановки педагогических вопросов; заметим, что именно так обстояло дело в развитии философии от Платона до Гегеля. В «Лекциях по педагогике» Кант отмечает: «Человек – единственное создание, которое должно быть воспитуемо». И далее: «Человек может стать человеком лишь благодаря воспитанию. Он – не что иное, как-то, что из него сформирует образование. Необходимо подчеркнуть, что человек воспитывается лишь другими людьми, людьми, которые также были воспитуемыми» [2, 13]. Можно сказать, что Кант был первым философом, который построил педагогику на базе антропологии.

Педагогическая антропология выделяется в структуре педагогики как фундаментальная и, вместе с тем, вспомогательная наука, составляющая «цокольный этаж» в здании педагогики, то есть снабжающая все её области целостным знанием об их объекте. «Она дает необходимые знания, обеспечивающие теорию и практику образования ориентирами для учета закономерного разнообразия личностных свойств» [3, 30].

В качестве одного из своих важнейших источников педагогической антропологией привлекается искусство. Благодаря педагогической интерпретации искусства мы получаем знания о человеческих характерах, судьбах, чувствах, событиях, что обогащает феноменологическую проблематику антропологи, типологизацию развивающейся личности. Рассмотрим влияние музыкального искусства и его ретранслятора – учителя музыки на формирование духовно-нравственной сферы ребенка в процессе взаимодействия воспитывающего и воспитываемого.

Музыкальное искусство с первых дней жизни ребенка не может оставить его равнодушным, вызывая эмоции, чувства. Далее оно служит средством формирования мировоззрения в целом, его эстетической и нравственной сущности, развивает ассоциативное, образное мышление. Именно в искусстве ребенок знакомится с нравственными эталонами, воспитывает душу, приобретает опыт творческой деятельности, формирует свою индивидуальность, что придает профессии учителя музыки особую важность и ответственность.

Организуя творческое пространство, современный учитель музыки является посредником между самым массовым и доступным видом искусства – музыкой и учеником. От его мастерства и личностных качеств зависит успех общеобразовательных целей, направленных не только на интеллектуальное, но и на духовно-нравственное обогащение.

В самом характере педагогического творчества учителя, в частности учителя музыки, есть своя особенность. Она заключается в потребности отдавать другим то, что узнал сам. Учитель музыки – «человек отдачи», в котором живет неистребимое желание просветительства, при этом педагог ощущает потребность к «лицедействию». На концерте симфонической музыки, в театре, во время чтения литературы в каждом учителе происходит процесс духовного накопления. Без каких-либо внутренних команд, также естественно, как дыхание, идет непрерывная работа музыкальной памяти, внимания, воли, для того, чтобы привнести в содержание урока что-то новое, актуальное, заинтересовывающее, современное. Вечно изобретать, совершенствоваться – вот единственный курс учительской творческой жизни. И реализуется он, прежде всего, в создании урока музыки, когда этот урок возникает в воображении, насыщаясь конкретным содержанием, исходя из задач, актуальных именно сегодня.

Говоря о квалификации учителя музыки, нужно учитывать следующее: какую подготовку он имеет, отвечает ли эта подготовка современным требованиям, занимается ли самообразованием, совершенствует ли свои профессиональные знания и умения?

Специфика учителя музыки в том, что специальные знания, умения и навыки должны находится в единстве с педагогическими, он должен быть разносторонне образованным. Урок музыки – урок искусства. Это значит, что музыка определяет все происходящее на занятиях: характер общения учителя с учащимися, методы, приемы донесения музыкального материала, логику организации занятия. Ведь и строится урок в опоре на закономерности самой музыки: в нем обязательно будет своя кульминация, подход к ней, заключение. Драматургия урока может быть аналогичной музыкальным формам (иметь черты трехчастности, рондо, вариации). В целом урок по «содержанию и по форме должен представлять собой как бы произведение искусства» [2, 18].

На уроках должна звучать музыка, способствующая развитию у учащихся здоровых музыкальных потребностей и высокого вкуса. На уроке музыки как нигде, тесно сотрудничают чувства и мысли, достигается единство творческих устремлений учителя и учащихся. Свобода в суждениях и ответах, творческая активность и инициатива учащихся, удовлетворенность от совместных занятий возникает именно благодаря музыке, ее консолидирующим свойствам.

Замысел урока призван учитывать современное состояние культурной обстановки в обществе, сегодняшнее восприятие жизни учащихся, ибо то, что сегодня кажется неинтересным педагогу-музыканту, почти наверняка будет неактуальным и для учеников. Учитель музыки учит искусству управления собственным восприятием в процессе познания музыки. Умения и навыки культурного слушания и слышания музыки не имеют дидактического содержания. Будучи диалектическим единством рационального и эмоционально-образного мышления, они призваны обеспечить юному слушателю и исполнителю музыки её понимание «и умом, и сердцем», что, безусловно, является ярким показателем развития духовно- нравственной сферы как учителя, так и ученика.

Таким образом, знание основ педагогической антропологии необходимо каждому учителю для анализа жизненно важных типологий педагогических ситуаций, для разработки методических вариантов обучения и воспитания, что позволит получить простые и действенные способы индивидуализации образовательной работы, то есть применение научного знания на практике.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2004.
2. Афанасьев Ю.Н. Может ли образование быть негуманитарным? – М., 2000.
3. Бим-Бад В.М. Педагогическая антропология. – М., 1998.

ИДЕЯ КАК ОБЪЕКТ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

С.В. Бобрышов
г. Ставрополь

Идея, как организационная форма знания и носитель ядра его инновационной составляющей, традиционно привлекает к себе внимание исследователей истории педагогики. Что же такое идея в аспекте её сущностных характеристик, каков путь её порождения, созревания, изменения и оформления в тот или иной элемент знания? В рассмотрении этих вопросов обратим внимание на следующие моменты.

Во-первых, сущность идеи, процесс её порождения и роль в процессах познания неоднозначны. Любая идея, независимо от предметной специфики, является особым когнитивным образованием, представляющим собой форму движения содержания общественного и индивидуального сознания от первичного осознания наличия проблемы, понимания необходимости её разрешить – до построения идеала разрешённого противоречия. В одних видах идей более проявляются их онтологические характеристики, в других – гносеологические, в третьих, – аксиологические и т.п.

Идея концентрирует в себе содержание теоретического абстрактного знания, на первичном уровне отражает сущность явлений и предметов любого уровня сложности. Т.е. идея – это образование, исходя из которого можно *понять, «схватить» изучаемый предмет как единое целое*. В самой себе идея заключает возможность для дальнейшего развития знания, из неё выводятся все основные понятия, составляющие в совокупности с идеей всю систему знания. Свое начало идея берет в формах мысли и по мере эволюции преобразуется в формы знания. В идее происходит наиболее полное совпадение содержания мысли с объективной реальностью, она является активным, посредствующим звеном в развитии действительности [4, 207].

Во-вторых, идеи пронизывают всё социальное бытие, все контексты существования человека и общества. Идеи – это форма постижения человеком закономерностей движения всего объективного мира.

Известно, что содержание педагогического (как и любого другого) знания и способы его выражения, донесения до аудитории определяется совокупностью всех обстоятельств (при этом совсем не обязательно имеющих непосредственное отношение к педагогической науке или педагогической практике), сложившихся на время конструирования этого знания. Знание возникает и получает толчок к развитию от множества явлений, отдельных отношений и процессов, значения и свойства которых порой буквально намертво вплетаются, врастают в это знание. Отсюда чрезвычайно *важно зафиксировать контекст того, как та или иная идея возникла*, при этом не просто в каком историческом периоде, а в рамках каких событий, в привязке к какому месту или людям, каков был путь её оформления в ту или иную когнитивную целостность, как научные идеи следовали друг за другом во времени, как параллельно существовали в разных педагогических пространствах, как взаимодействовали с социумом.

Постижение сущности изучаемого явления, что находит отражение в идее, служит основанием для объяснения фактов. Однако заметим, что главная трудность в процессе возникновения и обоснования идей состоит в том, что хотя идеи (теоретический уровень знания) и факты (эмпирический уровень знания) и представляют собой целостное знание о предмете, однако из одного знания (фактов) нельзя формально-логически вывести другое (идею). *Идея выводится диалектически из предмета и становится истинной только на основе постижения многообразных фактов о нем*. В противном случае может произойти элементарная примитивизация в постижении сущности явления. Вспомним в этом плане один из известных постулатов авторитарной (примитивной) педагогики, зафиксированный еще в папирусах Древнего Египта, о роли телесного наказания в воспитании и обеспечении прилежности ученика: «Ухо у мальчика на его спине, и он слушает, когда его бьют». И ведь практика вроде подтверждала справедливость факта прямой взаимосвязи «розги – прилежность», тысячи и тысячи учителей были убеждены в безусловной пользе телесных истязаний своих учеников.

В-третьих, считается, что идеи, как правило, зарождаются в процессе индивидуального творчества. Конечно, в процессе порождения идеи «изобретатель» опирается на совокупно добытые ранее знания, но в его уме в ходе творческого процесса они обычно преломляются каким-то особенным образом, находят особенное, нюансное воплощение в практике. Отсюда практически в любой значимой для педагогической теории и практики идее всегда можно найти как что-то общее, отражающее уже существующий строй знания, так и индивидуальное, характеризующее персональным творчеством каждого конкретного педагога. Вспомним в этом плане хотя бы то, как идея свободного воспитания неоднократно переоткрывалась в практике работы Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля, С.И. Дурылина, А. Нилла и др., имея и общий идейный момент, и в то же время каждый раз получая специфическое, авторское воплощение.

Таким образом, *целостное изучение идеи* (её генерального древа и отдельных ветвей) *всегда находится на путях выявления её всеобщих характеристик и её ведущей функциональной значимости для теории и практики, по-*

скольку идея, проявляясь в различных формах в разнообразных сферах деятельности, зачастую служит фактором, определяющим направления развития как отдельных отраслей человеческого знания (применительно к вышеприведенному примеру – философии свободы, психологии свободы, педагогики свободы), так и целого социума в рамках конкретно-исторической ситуации. Через такое познание как раз и открывается судьба идеи, её историческое значение для науки и практики.

В-четвертых, согласно эпистемологическому аспекту, предложенному Майклом Полани (1966), в соответствии с которым знания разделяются на формализованное (или кодифицируемое, т.е. такое знание, которое систематизировано и может быть передано средствами формального, систематического языка, например, в виде описания алгоритмизированных процессов, моделей, схем, математических, физических, химических и экономических формул, методов и методик, инструкций, положений, уставов, свода общих правил, стандартов, законов, концепций и др.) и неформализованное (неявное, всегда личное знание, исходящее из глубокого индивидуального понимания ситуации, т.е. скрытого, имплицитного понимания, продукт неявных технологий анализа, оценок, догадок, умозаключений и действий, значительно зависящее от обстоятельств его порождения и приобретения и поэтому с трудом поддающееся формализации и распространению), идея относится именно к неформализованному знанию. Появляясь в свет, такое знание достаточно долго существует на уровне конкретного индивидуума, стадию формализации проходит со значительным трудом, что затрудняет его точную передачу кому бы то ни было и его использование кем-либо кроме владельца.

Часто бывает, что выражаемое словами и цифрами знание – это всего лишь верхушка айсберга. В качестве элементов неформализованного знания, служащих кирпичиками идеи, могут выступать субъективное понимание чего-то; те или иные идеалы, индивидуальные и разделяемые коллективные ценности; предчувствия, догадки и прозрения; суждения, сформулированные и высказываемые убеждения, точки зрения и мнения.

Каждое педагогическое явление, каждая научная мысль, становящиеся предметом анализа, должны таким образом интересовать нас не просто как исторически фиксируемая данность, а, в первую очередь, как производное от субъективного мира педагога – его мыслей, чувств, переживаний и т.п., всего того, что, по сути, является феноменальным, т.е. индивидуально производным от каждого момента жизни, а потому неповторяемым, единичным, отличным от всего. «Нет и не может быть научной идеи без персоны автора, – подчеркивает важность такого подхода к изучению знания Л.Н. Гумилев, – ибо для мысли нужна голова, а она у человека всегда одна» [1, 9]. Развивая данный тезис, ученый поясняет, что в силу того, что у каждого ученого как человека, есть и личная жизнь: школьные годы, тяжелые экспедиции, семейные осложнения, взаимодействия с коллегами, служебные достижения и неприятности и т.п., понять, что, как и почему он изобрел, придумал, сотворил, почему это произошло

именно в данный конкретный момент и почему это выглядит именно так, а не иначе, совершенно невозможно без обращения к личностному плану науки и научного знания. В силу этого необходимым ключом к восприятию и пониманию идей как неформализованного знания выступает опыт их воплощения в биографии каждого конкретного педагога и ученого.

В результате данного примера видно, что без восприятия соответствующего той или иной идее опыта, формируемого в рамках конкретных культурно-исторических условий, исследователю крайне сложно проникнуть в мыслительный процесс другого человека, в полной мере понять продукты этого процесса. Тем самым сформулируем следующие принципы, которые необходимо учитывать при изучении идей: а) *любая идея всегда несет в себе отпечаток авторского видения и понимания* порождающих новые идеи ситуаций и проблем, и б) *идея, как правило, не является чем-то легко схватываемым, видимым и легко объяснимым*, так как требует сопряжения с опытом, в структуре и в аспекте которого она и зародилась.

В-пятых, идея на каждом из этапов своего развития отражает единство реального и идеального, общего и частного. Выкристаллизовываясь из явлений реальной действительности, всегда имеющей характер частный, строго ограниченный в пространстве и времени конкретными, более или менее случайными условиями, идея в то же самое время соединяет в себе множество единичных и общих моментов. Таких моментов, которые не только непосредственно осуществляются в данном месте и времени, но и фиксируются в континууме прошедшей действительности, ровно как предвосхищаются и воображаются в действительности будущей, отражающей желаемые характеристики и условия бытия.

Таким образом, идея – даже самая истинная, основанная на неоспоримых данных, – *всегда включает в себе содержание более обширное и богатое, чем ограниченный частный момент реального бытия*. Содержание, пусть пока в полной мере не осуществленное, но добывающееся своего осуществления.

В-шестых, *всякая идея в её созревшем и логически оформленном виде обязательно имеет выраженное практическое значение, содержит в себе стремление к практической реализации*, утверждению себя, поскольку она прибавляет нечто к имеющемуся запасу нашего знания о мире, к пониманию его законов, и, таким образом, расширяет нашу власть над ним.

Достижение идеей уровня практической значимости означает её соответствие характеристикам практико-ориентированного знания. В качестве ведущих таких характеристик можно назвать: а) указание на *возможности, направления и способы конструктивного (преобразующего) применения новой (исключительной, специфической) информации* в конкретной сфере деятельности (что и как надо/можно понимать, видеть, оценивать, делать и т.д.); б) объединение на своей платформе *всей совокупности непротиворечащих друг другу сведений, подходов и способностей в рамках того или иного круга знаний*, которые используются субъектами для решения задач самого различного характера (поиска, актуализации и решения проблем; разработки и выполнения

проектов; реализации этапов инновационных циклов); в) указание на *возможности и принципы интерпретации как имеющейся, так и прогнозируемой информации*, что предопределяет широкое контекстное видение разрабатываемых проблем и вопросов, решаемых задач.

В-седьмых, возникновение и развитие передовых педагогических идей – важнейшая, но не явная предпосылка общественного прогресса. Появление новой идеи – это и само по себе событие, и в то же время следствие каких-то событий. Однако чтобы сыграть свою роль в историческом процессе, идея должна не просто приводить к удовлетворению потребностей, а получить значение специфической социальной силы, должна быть усвоена, принята массами [5, 274-275]. И в этом плане она порой проходит весьма длительный путь своего развития и инкорпорации в сознание масс. Причем степень прогрессивности идеи как таковой порой не имеет никакого значения. Вспомним, в каком контексте возникли и как пробивали себе дорогу, например, идея использования наглядности в обучении, идея народности в воспитании, идея свободного воспитания, идея обучения на высоком уровне сложности, идея воспитания в коллективе и через коллектив и т.д. Какова в целом судьба этих или иных идей? Как они стали классикой педагогики?

Становление новых идей характеризуется не только выходом за пределы ранее познанного, но и тем, что оно с необходимостью включается в систему уже сформировавшегося знания и при этом соответствующим образом модифицируется, трансформируется. При этом важно отметить, что становление новых идей в науке и практике не является результатом их логической филиации. Инновации практически никогда не вписываются в контекст существующего знания непосредственно. Утверждение новых идей предполагает преобразование всей концептуальной и социально-духовной, мировоззренческой атмосферы науки. И чем фундаментальней новые идеи, тем радикальней такого рода преобразования. При этом значительную роль играют социальные, философские и мировоззренческие предпосылки, оказывающие существенное влияние на характер и ход восприятия и признания научным сообществом новых идей. Как замечают А.М. Новиков и Д.А. Новиков, как раз одним из отличительных признаков идеи от теорий и концепций является то, что последние могут быть разработаны, созданы всего лишь одним автором и при этом не получить широкого распространения, достаточно долго не иметь хождения в науке, несмотря на их масштабность, истинность. Идея же, чтобы жить, должна обязательно получить признание общества, профессионального сообщества, или значительной их части [3, 71].

Социальная практика показывает, что новая идея не сразу становится предметом всеобщего внимания. Если бы это было не так, то идея уже в самом начале, когда она еще слаба, неразвита, а порой и противоречива, наверняка заглушалась бы противоположными ей идеями и интересами, которые в данный момент уже завоевали себе господство. Но законы эволюции социальной мысли таковы, что новые идеи долгое время находятся в периоде внутреннего брожения, будучи прак-

тически не замечаемы представителями противоположных господствующих течений и интересов. И лишь на определенном этапе наступает момент, когда они обнаруживаются. Это вызывается либо простым накоплением инновационной массы и движения, присущих новым идеям, что уже не дает им возможности оставаться невидимыми, либо понижением порога восприимчивости общественного сознания в связи с контрастным развитием [5, 275]. Именно этим и объясняется кажущаяся иногда внезапность появления новых идей в общественной жизни. Социологи подчеркивают, что общественное сознание всегда имеет границы в ширину и потому неизбежно страдает односторонностью в своих господствующих течениях. Более того, оно способно утомляться и искать новые пути, что и является во многом причиной склонности общества к переменам, к новшествам, фактором повышенной восприимчивости к порой даже парадоксальным идеям, зачастую обнаруживающимся в историческом процессе.

В этом плане отметим и еще один момент, важный для понимания логики развития идеи. В обществе порой распространено сугубо умозрительное представление об эволюции знания как о неуклонно прогрессивном росте. Это представление предполагает наличие у науки на протяжении всей её длительной истории какой-то единой и относительно неизменной цели и единых критериев оценки достижения этой цели. Но многочисленные историко-научные исследования показывают, что обнаружить в эволюционном развитии педагогики какую-то одну-единственную универсальную тенденцию (например, путь от идей авторитаризма к идеям гуманизма), не зависящую ни от цивилизационного разнообразия, ни от проявления педагогической культуры у различных народов, и при этом не прибегать к искусственным натяжкам вряд ли возможно. Для исторического развития идей в педагогике характерна периодическая смена или переориентация целей и направлений их эволюции, связанные как с изменениями в развитии общественного строя, с ломкой традиций, так и с временными всплесками интереса у педагогической и научной общественности к различным философским, этическим, педагогическим новациям либо же с победой одной из конкурирующих идей.

В процессе распространения в массах с идеей могут происходить разнообразные превращения. Исторические примеры свидетельствуют, что мировоззрение масс вообще не отличается критическим содержанием: массы часто берут готовые результаты мысли, которые «здесь и сейчас» соответствуют их интересам, порой даже не задаваясь вопросом о логической связи этих идей между собой, об их взаимной зависимости. В силу этого в сознании масс идеи нередко превращаются в идеалы, не нуждающиеся в доказательствах, в такие положения, которые ценятся сами по себе, независимо от их логического обоснования и практической цели.

Выше мы отметили, что любая новая идея, прежде чем обрести социальную привлекательность и силу, обречена на столкновение и борьбу с господствующей конкурирующей идеей, а также с традицией, выступающей своеобразным ложем и охранителем «старой» идеи.

Соответственно данному тезису В.М. Хвостов, исследуя закономерности течения исторического процесса, называет несколько возможных исходов (в том числе и промежуточных) в ходе столкновения и борьбы идей. Среди основных: а) новая идея полностью уничтожает старую и заменяет её собою. Такое чаще всего бывает в технике, как, например, замена ручного производственного труда машинным; б) старая идея теряет практическое содержание, но сохраняется как пустая форма, как переживание. Практическое же значение получает новая идея; в) новая идея одерживает верх, но не окончательно. При этом старая идея сохраняется как служебный придаток к новой; г) новая идея одерживает победу над старой, но последняя продолжает жить в виде традиции, в виде местного обыкновения; д) две конкурирующие идеи примиряются новым изобретением, т.е. совершенно новой по отношению к ним идеей [5, 276-277].

Таким образом, новая идея практически никогда сразу и полностью не сменяет старую. И дело здесь не только в обеспечении её истинности, системности и т.д. Значительную роль при этом играют факторы самого различного, в том числе чисто психологического порядка.

Известно, что процессу ассимиляции новых идей, полученных в пределах так называемого локального открытия, сопутствует ряд препятствий. Характерно, что для педагогики свойственны именно такие открытия, когда новое знание может быть непосредственно вписано в наличную систему науки, достаточно долго мирно сосуществовать в ней со «старым» знанием, пока не посягнет на его приоритеты. Среди основных препятствий, характерных для педагогики, можно назвать следующие: свойственная для любого общества, находящегося в фазе стабильного и благополучного развития, ценностная и идеологическая консервативность, особо проявляющаяся в сфере образования и воспитания. В такой ситуации устоявшиеся, привычные, «удобные» педагогические идеи и схемы, доминирующие подходы к пониманию образовательных реалий и др. в определенной степени цементируются, получают своего рода индульгенцию на отказ новому занять место в своих рядах; наличие затруднений в коммуникативной структуре науки и практики, связанных со сложностями процесса распространения научной информации, с обеспечением объективного обсуждения и продвижения научных идей. Помехи данного рода объясняются излишней корпоративной замкнутостью научного корпуса, особенно её высших академических институтов, недостаточной координацией и обеспечением научного познания различными социальными институтами; сложность, непривычность, неоднозначность в трактовке вводимых в научный мир идей и авторского языка, излишне обобщенный или абстрактный характер изложения и подачи, затрудняющие восприятие и внедрение нового знания в интеллектуальную практику общественного субъекта познания; наличие психологических фобий в научном мире, влияние «фона личности» как самого автора научной идеи, так и тех, кто сопровождает новую идею или оппонирует ей. При этом психологический фактор подчас является решающим, так как именно человек воспринимает и усваивает новые идеи. Насколько они окажутся прием-

лемыми для него, это есть зачастую ключевой вопрос. Для многих преимущество отказа от прежних представлений, теоретических построений и моделей не является очевидным в силу самых разных причин, среди которых: ригидность сознания отдельных представителей как старшего, так и молодого поколения педагогов и ученых, а как следствие – консервативность педагогического языка, способов и форм профессионального мышления и взаимодействия, способов постановки и решения педагогических задач; стереотипизация устоявшихся научных и практических схем и подходов применительно ко всему кругу изучаемых явлений; понятность и привычность имеющихся идей; личная причастность к обоснованию, отстаиванию, продвижению идей, которые определяются теперь как устаревшие и др.

В-осьмых, в процессе борьбы за свою реализацию идея неизбежно претерпевает более или менее выраженные видоизменения. Можно утверждать, что *ни одна идея в чистом первоначальном виде не осуществляется*. Специфика идеи заключается в том, что она возникает как схватывание прошлого с будущим, т.е. является цементирующим основанием создания связи прошлое-будущее. Беря свое начало в прошлом (выбираясь из опыта), она нацелена на преобразование будущего.

Идея не совпадает полностью с конечным объектом её воплощения не только потому, что неполно, не в деталях его отражает, но прежде всего потому, что содержит в качестве цели идеальный образ нового объекта, которого как такового еще нет в действительности (в прежнем объекте заложена только его реальная возможность). Это противоречие между идеей и объектом, как отмечает П.В. Копнин, существует в рамках определенного единства между ними и служит теоретической предпосылкой для практического преобразования объекта; оно как бы устанавливает различие между уже имеющимся объектом и должным, идеальным и направляет на реализацию этого последнего [2, 292].

Причинами несовпадения идеи и продуктов её реализации являются также следующие объективные положения: а) ни одна идея изначально не бывает полностью безошибочной. Вступая в борьбу с конкурирующими идеями, она подвергается объективно оправданным поправкам по существу; б) идея должна выдержать борьбу с традицией. Только та идея обретает социальную силу, которая воспринята обществом. А общество, в свою очередь, как правило, воспринимает только те идеи, которые оно может, если и не строго логически, то психологически связать со всей накопившейся традицией. И даже если какой-либо гений выскажет идею, которая не может быть уложена в такую связь, то она не получит социального признания, она попросту окажется преждевременной; в) идея, превращаясь в социальное достояние, т.е. будучи обобщенной и избавленной от частных, в процессе отчуждения от её автора теряет много оригинальных черт, которые были ей преданы за счет индивидуальности «того великого ума», который её впервые сформулировал; г) когда идея, в конце концов, одерживает победу, то она осуществляется не в той обстановке, в какой она зародилась, а в обстановке, уже измененной самою борьбой за

осуществление идеи [5, 277-278]. Социальное и историческое значение идей состоит, таким образом, в том, что они дают при своей реализации часть тех результатов, которых их авторы от них ждали, а сверх того новые результаты, которые они не могли предвидеть.

В-девятых, важнейший вопрос изучения идеи – это выявление перспектив её реализации. Научная зрелость, преобразующий характер идеи является первой необходимой предпосылкой для её успешной практической реализации. Но этого мало. П.В. Копнин подчеркивал, что идеи практически реализуются людьми не только с помощью материальных (орудий труда), но и, в первую очередь, духовных средств (воли, эмоций и т. д.).

Вся история показывает, что прежде чем действовать в соответствии с той или иной идеей, у человека должна созреть необходимая для этого решимость. В её формировании определенная роль принадлежит вере в идею, уверенности в её истинности, в необходимости действия в соответствии с ней, в реальную возможность воплощения идеи в действительность. Вера здесь – это способность человека выйти за пределы данного, за рамки очевидного, признать наличие того, что реально пока не дано [2, 300].

Только когда идея реализована, в полной мере становится ясным, что в ней было кажущимся, просто желаемым или мечтаемым и что – объективным, истинным. Вместе с тем это служит как бы подведением некоторого итога в познании предмета и исходным моментом в его восхождении на более высокую ступень. Но наряду с этим всегда существует и несовпадение между идеей и её практической реализацией, которое наиболее очевидным бывает тогда, когда реализуются недостаточно зрелые научные идеи. Именно тогда лишний раз можно убедиться, сколь далек бывает результат практики от идеи, которой при этом руководствовались.

Но не следует думать, что если идея достаточно зрелая и развитая, то и практический результат будет абсолютно тождествен ей. Нет, противоречие между идеей и результатом её реализации будет существовать даже в этом случае. Практика, с одной стороны, неспособна полностью воплотить существующие идеи, а с другой – всегда идет дальше их, дает всегда новое по сравнению с тем, что было в тех идеях, из которых она исходила. Это, собственно, и делает практику основой познания и критерием истинности. Подтверждая истинность идей, выявляя, что в них было объективного, она идет дальше их, создает основу для возникновения новых идей.

Список литературы

1. Гумилев Л.Н. Этносфера: история людей и история природы. – СПб., 2003.
2. Копнин П.В. Диалектика как логика и теория познания. – М., 1973.
3. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М., 2007.
4. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М, 1989.
5. Хвостов В.М. Теория исторического процесса: Очерки по философии и методологии истории. Изд. 4-е, стереотипное. – М., 2006.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*О.Г. Брыкалова
г. Ставрополь*

Компетентностный подход, отражающий международную тенденцию обновления образования, провозглашен в качестве идеологии подготовки современного учителя.

В работах зарубежных и отечественных ученых компетенции/компетентности рассматриваются в качестве основных единиц обновления содержания образования (В.И. Байденко, Ж. Делор, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) [1]. При этом, компетенции трактуются как сочетание характеристик, относящихся к знанию и его применению, к мотивам, ценностям, навыкам, опыту деятельности.

Так, согласно позиции Фролова Ю.В. и Махотина Д.А. [2], «компетенция» определяется как предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и проявляет готовность к выполнению деятельности. Ключевые (универсальные, общие, базовые) компетенции имеют надпредметный, междисциплинарный характер, и без их овладения человек не может успешно жить и действовать в современном мире.

Компетенция – это не что иное, как система ценностно-смысловых и декларативных знаний, включающая взаимодействующие между собой компоненты (эпистемологические – связанные с познанием; личностные, социальные, которые совершенствуются в деятельности по мере возникновения реальных жизненных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции).

Согласно концепции компетенций европейского проекта в области образования, в компетенциях отражаются следующие характеристики: знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать); знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям); знание как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими и в социальном контексте [3].

Выделяют две группы компетенций: общие компетенции, значимые для всех профессий и ступеней в условиях постоянного изменения общества (способность учиться, способность к анализу и синтезу и т.д.), являются переносимыми и менее жестко привязаны к объекту и предмету трудовой деятельности; предметно-специализированные компетенции, соотносящиеся с предметной областью и определяющиеся ключевыми компетенциями, отражают профессиональную квалификацию и могут варьироваться с учетом программ, направлений подготовки и специализации студентов.

В отличие от термина «компетенция», «компетентность» – это способность (умение) действовать на основе полученных знаний (компетенций); это интеграция когнитивного, практического и личностного опыта как результата образования и саморазвития индивида; это целостное свойство личности, транслирующее его стремле-

ние и способность реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной жизнедеятельности и профессиональной сферы [4].

Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала.

Проблема развития профессиональной компетентности студентов педагогических вузов сегодня занимает должное место в работах Е.В. Бондаревской, А.П. Тряпицкой, В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, Э.Ф. Зеера и др. Профессиональная компетентность педагога понимается как «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм» [5], а ее структура раскрывается через совокупность умений педагогически мыслить и действовать.

В.В. Нестеров и А.С. Белкин подчеркивают необходимость развития профессионально-педагогической компетентности, которая предстает как совокупность профессионально-личностных качеств учителя, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций. Среди ключевых компетенций, являющихся составляющими профессионально-педагогической компетентности, авторами выделяются [6]: когнитивная (профессионально-педагогическая эрудиция); психологическая (эмоциональная культура и психологическая зоркость); коммуникативная (культура общения и педагогический такт); риторическая (профессиональная культура речи); профессионально-техническая; профессионально-информационная (мониторинговая культура).

В исследовании Т.Е. Исаевой [7] представлена система ключевых профессиональных компетенций, образующая педагогическую культуру преподавателя: ценностно-смысловая, социально-организационная, предметная, коммуникативная, информационно-исследовательская, общекультурная, рефлексивная, компетенция личностного совершенствования, валеологическая и совокупность профессионально значимых качеств. Связующим фактором выявленной структуры выступает нравственное самосознание педагога.

Как отмечает Радионова Н.Ф. [8], профессиональная компетентность выпускника педагогического вуза есть совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей. Ключевой определяется компетентность, проявляющаяся в способности решать профессиональные задачи на основе информации, коммуникации, в социально-правовых основах поведения личности в гражданском обществе и меняющемся мире.

Базовая компетентность отражает специфику профессионально-педагогической деятельности. Она необходима для решения задач в профессиональной сфере. Специальные компетентности связаны с конкретной предметной сферой профессиональной деятельности и реализуют первые две группы компетентностей в области учебного предмета или профессии. Такой подход позволяет выстроить этапы развития профессиональной компетентности будущего учителя: 1 этап направлен на развитие ключевой компетентности в контексте профессии; 2 этап

сопряжен с освоением базовой компетентности в ходе решения профессиональных задач; 3 этап связан с формированием специальной компетентности.

Выделенные этапы соотносятся с содержательной стороной ГОС ВПО по направлениям и специальностям педагогического образования, где формирование ключевой компетентности определяется блоками дисциплин. С позиции личностно-ориентированной педагогики реализация компетентностного подхода в педагогическом образовании предполагает: обогащение содержания профессиональной подготовки педагога за счет единства фундаментальной и практико-ориентированной составляющих; построение образования как процесса решения профессионально и личностно значимых педагогических задач и анализа ситуаций, требующих применения комплекса компетенций в ситуации неопределенности; привлечение студентов к целеполаганию, самостоятельному поиску знания и выявлению путей его происхождения и возможного применения; обеспечение свободного доступа студентов к информации в научных, культурных, информационных центрах для формирования собственного аргументированного и независимого мнения по любой проблеме; поиск и внедрение активных форм, технологий и методов обучения, обеспечивающих сотрудничество преподавателя и студента.

Список литературы

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.
2. Фролов Ю.В., Махов Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2004. №8.
3. Вебсайт проекта Тьюнинг: www.relint.deusto.es/TuningProject/index.html
4. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. Пособие. 4-е изд. – М., 2002.
6. Нестеров В.В., Белкин А.С. Педагогическая компетентность: Учеб. пособ. – Екатеринбург, 2008.
7. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе. – Автореф. дисс. – Ростов-на-Дону, 2003.
8. Радионова Н.Ф. Научное обеспечение подготовки педагогических кадров к работе в условиях профильного обучения // Информационный бюллетень 1 – СПб, 2005.

К ВОПРОСУ О РОЛИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ХРИСТИАНСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ РАННЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

***Л.Н. Величко
г. Ставрополь***

Педагогическая культура средневековья, ее теории и идеалы, взгляды и нормы до сих пор остаются неизвестными, однако сформировать нормаль-

ное педагогическое мышление учителя без ее знания невозможно. Каждый исторический этап вносит в жизнь человека, в его сознание и менталитет, особые черты, которые откладывают отпечаток на последующие поколения. Средневековая педагогика здесь не исключение. Основанная на принципах христианской системы ценностей, на позициях обучения «словом», идеях нравственного воспитания через веру, средневековая педагогика определила последующие принципы воспитания и образования.

В средневековой педагогической традиции положительные результаты в воспитании и обучении далеко не всегда достигались постановкой человека в центр мироздания, отделением его от мира и противопоставлением его личной сущности всей вселенной.

Современная педагогика тесным образом связана с современной, поскольку многие из достижений логики, философии, психологии, математики, искусства, литературы, истории и естествознания, составляют ее наследие в современном мире. Опыт средневековой школы и педагогики лег в основу всех современных педагогических систем, составил неотъемлемый пласт культуры.

Образ средневекового учителя, его роль и место в системе формирования личности, отразил в своих трудах Аврелий Августин (354–430 гг.), сын язычника и христианки, ставший великим теологом Средневековья. Его творческое наследие имеет педагогическую, наставническую направленность: ведь как личность он сложился, занимаясь преподаванием, ища истину вместе с учениками [1, 23].

Занимаясь преподавательской деятельностью, он наблюдал за своими учениками, определяя их способности и возможности. Августин часто расспрашивал матерей своих учеников, о том какие трудности у них возникают в воспитании детей, и пришёл к выводу, что дети «невинны по своей телесной слабости, а не по душевной силе». Проявления злобы в ребенке рано или поздно приведёт к тому, что он выплеснет её в ярость в старшем возрасте. Маленький человек, сталкиваясь с ограничениями, которые определяют для него взрослые, воспринимает окружающую среду как нечто враждебное, оказываясь, в противостоянии с окружающим миром, который он определяет как враждебный. Задача учителя - не дать возможность развиться этим негативным ощущениям до уровня глобального неприменения с миром и людьми.

Отталкиваясь от Платона, Августин утверждал, что Бог заложил в человеке средство его прогрессивного развития на пути к совершенству – душу, имеющую реальное бытие, способность к познанию-рассуждению, а также потребность в любви, желание достичь Господа. Путь любви – это путь веры, авторитета. Путь размышлений осуществляются через изучение философии, науки, разума, которые являются отражением существования Бога. Только через учение как средство достижения нравственного совершенствования личности, возможно постижение божественного, а значит и смысла жизни.

В одном из первых трактатов – «О порядке» – Августин определяет перечень полезных для ученика-христианина наук. Последовательность их изуче-

ния ставится в прямую зависимость от исторического развития разума (путь которого повторяется учеником), разума, который сначала изобрел устную речь, письмо и исчисление (грамотность), затем строй речи, историю и языкознание (грамматику), затем правильное выражение и сочетание мыслей (диалектику), затем искусство и теорию убеждения (риторику), а далее и науки о числах: самих по себе (арифметику), в отношении к фигурам (геометрию), к звукам (музыку), к светилам (астрономию) [2, 67].

Через слушание и объяснение Священного Писания достигается вера, через веру – надежда, через надежду – любовь. Но они не возможны без трактовок и напутствий педагога-христианина, учитывающего индивидуальные состояния учащихся, связывающего наставления в Священной теории и Священной истории с тем, что ученикам уже знакомо.

По мнению Августина, настоящее знание ниоткуда не приходит, оно присуще природе человека, вложено в него Богом, а задача педагога – лишь помочь ученику «вспомнить» это знание, вывести его из глубин человеческой сущности, актуализировать, сделать ясным для сознания самого обучающегося. Традиции учительства, заложенные Августином, получили продолжения в педагогике раннесредневекового периода.

Христианская педагогика отрицала античный индивидуализм, но задача учителя заключалась в воспитании индивидуальности, которая являлась необходимым элементом в познании себя, вселенной и Бога. Учитель, а этот термин следует понимать широко, должен был делать упор не на внешнее в воспитаннике – будь то физическое развитие или умственные способности к риторике или литературе, науке или философии, а на внутреннее формирование духовной сущности на основе разума (познание человека, мира, Бога), веры (почитание Бога) и воли (служение Богу и ближнему) либо смирения.

Однако, прежде чем начать учить этому, следовало самому освоить науку познания. В средневековой педагогической традиции эту внутреннюю работу рассматривают с позиции личности и ее моральных составляющих, которые сводясь воедино, представляют собой «храм души», т.е. божественное начало, заложенное в человеке Богом.

Поэтому энергия наставника должна была быть, согласно учению Августина Блаженного, направлена на то, чтобы научить наставляемого подчиняться мирским и божественным нормам, признавая главенствующую роль христианской общины в формировании моральных принципов, не следовать только авторитетам, а стараться самому познать божественный замысел [2, 75].

Средневековая традиция сохранила характерную черту древневосточного педагогического мировоззрения, рассматривавшего формирующегося человека как неразрывную и несамостоятельную часть стройного иерархически организованного мироздания, но внесла в него самостоятельную волю и психологию индивида. Отсюда вытекал и главный принцип деятельности наставника – помочь ученику познать свою природу, своё место в созданном Богом мире.

Список литературы

1. Батлук О.В. Безрогов В.Г. Матулис Т.Н. История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения. – М., 2004.
2. Безрогов В.Г. Учитель и его ученики в текстах Нового Завета. – М., 2002.

ПОСТАНОВКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОСТОВСКОМ СОЕДИНЕННОМ УЧИЛИЩЕ ДАЛЬНЕГО ПЛАВАНИЯ И СУДОВЫХ МЕХАНИКОВ ТОРГОВОГО ФЛОТА В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

***Е.Н. Володькова
г. Ставрополь***

Открытие и образовательная деятельность Ростовского соединенного училища дальнего плавания и судовых механиков торгового флота было обусловлено спецификой региона. Речной и морской флот нуждался в профессиональных кадрах. А образовательных учреждений, готовивших специалистов данного направления не было.

Высочайше утвержденным мнением Государственного Совета от 6 мая 1902 года было постановлено учредить училище дальнего плавания в Ростове-на-Дону [3, 1]. Мореходное училище дальнего плавания с «приготовительной при нем школой им. Графа П.Е. Коцебу» начало действовать с 1 июля 1902 года [1, 78]. Деятельность данного образовательного учреждения регламентировалась «Положением о мореходных учебных заведениях», высочайше утвержденным 6 мая 1902 года [4, 1]. До образования мореходного училища дальнего плавания в Ростове-на-Дону существовали мореходные классы, которые были упразднены, а при училище была открыта подготовительная мореходная школа.

И школа и училище находились в ведении главного управления торгового мореплавания и портов министерства Финансов [2, 6] в отличие от других профессиональных образовательных учреждений Ростова-на-Дону, которые подчинялись министерству Просвещения. С учреждением 27 октября 1905 года министерства торговли и промышленности учебное заведение перешло в его систему с непосредственным подчинением Отделу торгового мореплавания [10, 281]. Во главе образовательного учреждения стоял начальник, его заместителем был инспектор, также в процессе управления образовательным учреждением немаловажную роль играли коллегиальные органы – попечительный комитет и педагогический совет. Попечительный комитет ведал финансово-хозяйственными вопросами учебного заведения, а педагогический совет – учебными.

Финансирование мореходного училища осуществлялось за счет средств отдела торгового мореплавания и Ростовского-на-Дону городского общественного управления. В 1902 году на содержание образовательного учреждения отделом торгового мореплавания было ассигновано 3160 рублей, городским общественным управлением – 250 рублей [1, 1]. Гирловый комитет на содер-

жание училища ежегодно перечислял 1000 рублей [1, 15]. Содержание подготовительной школы при мореходном училище ложилось на плечи Городской Думы и составляло 4000 рублей в год [1, 2]. Средства тратились на вознаграждение начальнику, преподавателям училища и школы, прислуге, на приобретение учебных пособий и канцелярских товаров.

Срок обучения и в училище и в школе был трехгодичным. Обучение было платным. Размер оплаты за обучение определялся уставом образовательного учреждения, в школе он составлял 15 рублей в год, в училище – 50 рублей в год [1, 13]. По решению попечительного комитета беднейшие ученики освобождались от оплаты за обучение на основании ведомостей об успеваемости и поведении. Как правило, об освобождении от уплаты за обучение перед попечительским комитетом ходатайствовали родители учащихся.

При приеме в мореходное училище абитуриенты в обязательном порядке проходили медицинское освидетельствование. Медицинская комиссия проверяла общее состояние здоровья, зрение. Дальтоники в учебное заведение не брали. Если поступающий проходил медицинскую комиссию, он допускался к вступительным экзаменам. Словных ограничений для поступающих в мореходное училище и подготовительную школу не было. В школу принимались юноши, достигшие 13 лет с образовательным цензом не ниже приходского училища [6, 61]. На основании положения от 31 мая 1872 года в мореходное училище можно было поступить без экзаменов после окончания городского училища по решению педагогического совета [3, 5]. Обязательным условием при поступлении в младший класс училища было предоставление удостоверения, подтверждающего двухмесячное морское плавание. Основной контингент учащихся был иногородним и бедным. По сословной принадлежности учащиеся были в основном из семей казаков, мещан и крестьян [2, 30]. Большая часть учащихся были православные христиане.

1 июля 1905 года при мореходном училище дальнего плавания было открыто училище судовых механиков [1, 40] с четырехгодичным сроком обучения. В училище принимались без экзамена при отсутствии конкурса юноши, окончившие городские училища по положению 1872 года. Остальные принимались после вступительных экзаменов при условии предоставления удостоверения о двухмесячном плавании на парусном или паровом судне [8, 78].

Учебный план включал блоки общеобразовательных и специальных дисциплин. В школе учебный год был разделен на трети, в училище – на полугодия. Третьи и полугодовые ведомости об успеваемости учащихся рассылались родителям. Преподавателями велись журналы успеваемости, куда выставлялись оценки по пятибалльной системе. У учеников школы были дневники, куда они записывали домашнее задание, в них же преподаватели выставляли текущие оценки.

Ученики мореходной школы и училища носили форменную одежду. Занятия начинались в 8.30, им предшествовала общая утренняя молитва. Во время учебного занятия не допускалось никаких разговоров, выходить из класса не разрешалось. За плохое поведение учеников выгоняли из класса. При опросе,

отвечающий должен был вставать. Также вставанием ученики приветствовали входящих и выходящих из класса начальника училища, преподавателей, членов попечительского комитета, почетных посетителей. Тем самым у учащихся воспитывалось уважение к старшим и членам педагогического коллектива. И в школьных классах и в классах училища были графики дежурств учеников. Дежурный следил за чистотой и порядком в классе, отвечал за сохранность классного имущества, приносил и уносил необходимые наглядные пособия к уроку, по окончании последнего урока читал «молитву после учения» [3, 14].

В конце учебного года и в школе и в училище практиковались переводные экзамены. На экзамене присутствовал экзаменатор и ассистент. Педагогический совет имел право переводить в следующий класс без экзаменов успевающих учеников. Неуспевающие ученики оставались на 2-й год повторного изучения курса. Были случаи, когда ученики не являлись на экзамены. С отстающими учениками проводились дополнительные занятия.

Ученики училища должны были проходить летнюю практику на судне. Прохождение практика было платным, несостоятельным учащимся материальную помощь оказывали: отдел торгового мореплавания, контрольная палата, попечительский комитет училища. Предпочтение отдавалось тем, кто проявил стремление к знаниям и отличился хорошим поведением. Оплачивался проезд, питание, покупку одежды, обуви, средств гигиены, рабочего инвентаря, выделялись деньги на ремонт одежды и обуви. Перед началом практики ученики проходили медицинскую комиссию. На судно не допускались лица, страдающие трахомой или заразными и нечистоплотными болезнями [5, 16]. По положению каждый ежегодно должен был плавать на судне не менее двух месяцев [2, 127]. Во время практики ученики несли штурманскую вахту, делали астрономические наблюдения, проходили занятия по кораблестроению, учились управлять шлюпками под парусом, сигнализации и т.д. Учащиеся, заболевшие во время прохождения практики на судне, бесплатно получали консультацию судового врача и медикаменты. У всех, проходящих практику, был билет, куда капитан выставлял оценки от 2-х до 4-х за поведение, способность к морскому делу, успехи в знаниях, усердие [2, 60]. За плохое поведение на судне капитан мог сделать замечание или выговор, запретить на время выход на берег, посадить в карцер, списать ученика с судна. По окончании практики ученики представляли в учебное заведение отчет.

Ростовское-на-Дону мореходное училище сталкивалось в своей образовательной деятельности с рядом сложностей. Педагогический совет зачастую выносил на обсуждение проблемы опоздания на занятия, неудовлетворительное поведение, чтение посторонней литературы, прогулы учебных занятий. Образовательное учреждение следило не только за дисциплиной в стенах заведения, но и за его пределами. У каждого ученика был билет, в котором были записаны его фамилия, имя, отчество, класс, место жительства. Учащийся должен был всегда иметь его при себе, куда, в случае проступков делались соответствующие записи. Ученики часто устраивали попойки и появлялись в нетрез-

вом виде на улицах города, вели себя неподобающим образом, участвовали в драках, иногда со смертельными исходами. Частыми были случаи потери билетов личности учащимися, да это и понятно, ведь за выше перечисленные проступки они исключались из учебного заведения. Из училища также могли исключить за пропуски, неуспеваемость, неудовлетворительное поведение.

Во многом непристойное поведение за стенами учебного заведения обуславливалось тем, что у училища не было общежития и ученикам приходилось снимать дешевое жилье, их жилища в основном были при харчевнях, где царили грязь, душный воздух, гам и беспорядок. В связи с чем, 14 января 1904 года попечительский комитет училища ходатайствовал перед комитетом Донских гирл об отпуске средств для открытия общежития при учебном заведении [1, 13]. Ходатайство было удовлетворено. С 1904 года помимо ежегодных отчислений на содержание училища, комитет Донских гирл тратил 3000 рублей на нужды общежития.

Образовательным учреждением был образован стипендиальный фонд. Комитетом Донских гирл была организована стипендия имени Федора Николаевича Солодова в размере 150 рублей [1, 13]. Ростовским обществом взаимного кредита на нужды учеников было выделено в 1905 году 75 рублей [1, 36]. Судовладельцы и пароходные конторы, будучи заинтересованы в образованных профессиональных кадрах ежегодно жертвовали на нужды учебного заведения различные суммы [9, 45]. Стипендии выдавались не только остро нуждающимся ученикам, но и проявившим рвение к учебе. Помимо выдачи стипендий, ряду учащихся предоставлялось бесплатное питание при общежитии. В 1911 году органы управления учебным заведением в очередной раз вернулись к проблеме создания «Общества вспомоществования недостаточным ученикам при Ростовском-на-Дону училище, устав которого был принят еще в 1904 году. В 1912 году это общество начало действовать. Общество имело право вносить плату за обучение учеников, выдавать возвратные ссуды, пособия на лечение и лекарство, обеспечивать учеников продовольствием в столовой, оказывать помощь в приобретении учебников, предоставлять бесплатные места в общежитии [7, 415].

Мореходное училище, в отличие от большинства образовательных учреждений Ростова-на-Дону, находилось в ведении не министерства Просвещения, а министерства Финансов, с 1905 года министерства Торговли и промышленности. И финансировалось оно в основном не из местного бюджета, а из бюджета соответствующих министерств. В связи с чем, в меньшей степени страдало от недостатка средств. Учебный процесс основывался на сочетании теоретических и практических занятий, где немаловажное значение отводилось прохождению практики на речных и морских судах. Особое внимание руководства уделялось работе по оказанию помощи беднейшим ученикам, данная практика может быть использована образовательными учреждениями и в наши дни. Выпускники училища были востребованы на судах Азовского и Черного морей, речных судах, как в Российской Империи, так и за ее пределами.

Список литературы

1. Государственный архив Ростовской области, Ф. 289, оп. 1, д. 7.
2. ГАРО, Ф. 289, оп. 1, д. 8.
3. ГАРО, Ф. 289, оп. 1, д. 9.
4. ГАРО, Ф. 289, оп. 1, д. 15.
5. ГАРО, Ф. 289, оп. 1, д. 16.
6. ГАРО, Ф. 289, оп. 1, д. 20.
7. ГАРО, Ф. 289, оп. 1, д. 101.
8. ГАРО, Ф. 289, оп. 1, д. 128.
9. ГАРО, Ф. 289, оп. 1, д. 174.
10. Ерошкин Н.П. История государственных учреждений дореволюционной России. – М., 1983, с. 281.

ДУХОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

***В.А. Зима, Л.И. Лаврентьева
г. Ставрополь***

В свете документов, принятых экологической сессией ООН, «та нация, которая сегодня сумеет создать более совершенную систему «УЧИТЕЛЬ», сделает-ся лидером XXI века». Систематизирующим фактором при этом выступает духовная культура, позиционирующая учителя в его именно человеческом качестве как соборной личности, обладающей духовной свободой и способами саморегуляции [5]. Понятие духовная культура учителя до сих пор не получило общепризнанного определения. С одной стороны, она предстает как духовная матрица реального образа педагога (совокупность духовных способностей и качеств личности). Базовыми идеями новой модели духовной культуры учителя являются: идея единения мира (В.И. Вернадский, Н.Н. Моисеев); идея вселенского предназначения личности (Л.И. Новикова, М.В. Соколовский, Г. Шеффер); идея соборности как идентификация человека с целым (Н.Д. Никандров, К.Касьянова); идея этической разумности (А.Д. Урсул); идея ненасилия (Л.Н. Толстой, Г.С. Батищев). Эти концептуальные идеи придают модели духовной культуры учителя антропокосмический характер, базируясь на двух ведущих ценностях современного человечества – Природы и Человека. Как отмечает Е.И. Артамонова, основой существования модели духовной культуры учителя являются принципы Всеединства, Приоритета ценностного отношения к миру, Сопричастности, Презумпции достоинства каждого, Ненасилия, Творчества, Сотворчества» [1].

С другой стороны, духовная культура педагога выступает как внутренняя культура, обеспечивающая саморазвитие, являясь как бы культурой в общей культуре учителя, в том числе и в профессиональной. При этом духовная свобода, духовность, ответственность мыслятся через идею диалога (взаимоотношения) в сосуществовании человека и современного мира природы, общества, другого человека.

Многими авторами достаточно четко дифференцируется понятие «духовность» и «духовная культура» (В.В. Зеньковский, А.Ф. Лосев, В.А. Лекторский). Как устойчивое состояние субъекта духовность проявляется в полной мере лишь на высоком уровне духовной культуры. В то же время духовность бывает осознанной и неосознанной, а духовная культура всегда есть сознательная работа духа. Духовная культура учителя выражает его духовность, а духовность проявляется в средствах развития индивидуальной духовной культуры. В то же время В.И. Слободчиков в своей работе подчеркивает, что в отечественной педагогике понятия «духовности» и «нравственности» обычно связывают воедино и в этом есть глубокий смысл. В самом общем виде, нравственность – это следствие и причина уклада жизни человеческих сообществ, где зарождаются и существуют нормы, ценности и смыслы человеческого общежития. «Чтобы обеспечить ребенку условия здоровой и духовно полноценной жизни, необходим взрослый человек. Это аксиома, не требующая доказательства. Можно сказать, что «собственно человеческое в человеке» – это всегда Другой человек. Иными словами, именно взрослые обеспечивают ребенку презумпцию человечности – право и возможность стоять на человеческом пути развития, по мере взросления становиться действительным автором собственного развития», – отмечает ученый [6].

Исходя из этого, духовную культуру учителя правомерно рассматривать как интегральное качество, репрезентирующее целостность личности и её устремленность к духовному саморазвитию. Духовная культура учителя проявляется через иерархическую систему его ценностей, упорядоченную идеалом, и является «ядром» его самосозидательной и созидательной деятельности. Но осознание ценности – лишь первый шаг на пути ее признания. Для того чтобы оно могло повлиять на другого человека, осознание должно перейти в убеждение, то есть в осознанную потребность, побуждающую действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями. Поэтому учитель как носитель духовных ценностей признается одним из главных факторов результативности процесса духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. «Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, – пишет К.Д. Ушинский, – не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Нет сомнения, что много зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. Многое, конечно, значит дух заведения; но этот дух живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и оттого уже переходит в характер воспитанников» [7].

Современное образование в свете гуманистических идей транслирует свое содержание в полисубъектном коммуникативном пространстве, где ценности жизни осваиваются через диалог учителя и воспитанников. Таким способом переда-

ются культурные традиции, культурное и научное наследие, система взглядов на мир и личностные смыслы от одного субъекта к другому. В этой связи актуализируется положение о постоянном возрастании ценности коммуникативной культуры учителя как фактора и непосредственного способа существования этого коммуникативного пространства, находясь в котором, воспитанник не только усваивает ценности культуры, но и в соответствии с личностными установками, создает условия для вхождения в данную культуру, решая задачу развития своих духовных качеств через непрерывный образовательный процесс. Коммуникация при этом выступает смыслозначимым средством передачи информации и понимания одного человека другим. Позиция личности, сформированная благодаря диалогичному характеру общения ее в культуре и с культурой, обеспечивает ей устойчивую систему взглядов на мир, сформированное эмоционально-ценностное суждение о мире. В коммуникативной деятельности происходит самопознание и самореализация личности, развитие ее внутренней культуры, познание мира и другой личности. Поэтому усилия учителя направлены на организацию диалога, стимулирование личностного саморазвития и саморегуляции в диаде «ребенок-учитель». На этой основе выстраивается определенная логическая последовательность: для оптимального развития и духовного становления ребенка необходимо его позитивное отношение к себе, которое предполагает чувство собственного достоинства, ощущение ценности своего «я», веру в свои силы и возможности – т.е. самопринятие. В свою очередь, процесс самопринятия ребенка обусловлен принятием его личности учителем. Но учитель может только тогда принять воспитанника безусловно и безоценочно, таким, какой он есть (т.е. позволить ему быть самим собой), когда он позволяет быть самим собой и себе. Очевидно, что сущностью ценностных ориентаций учителя является его приоритетная ориентация на ценность личности – себя и другого человека. Именно на фоне ценностных отношений разворачивается коммуникативная деятельность учителя, которая ведет к успеху или неудаче при решении педагогических задач.

Коммуникативная культура учителя предстает в данном процессе как составная часть педагогической культуры, характеризующаяся личностной и профессиональной ценностью, направленностью на другого субъекта педагогического процесса, формирующаяся во всех видах деятельности и общения. В структуре коммуникативной культуры учителя выделяются следующие компоненты: наличие коммуникативного идеала, системы коммуникативных норм и правил, отношение к ученику как ценности, учет индивидуальных особенностей обучаемого, знание своих коммуникативных способностей и учет ситуации общения. Единство и взаимосвязь всех компонентов коммуникативной культуры учителя обеспечивают ему успешную реализацию гуманистической направленности взаимодействия в процессе развития и духовно-нравственного воспитания личности учащихся и эффективность в реализации собственной субъектности в рамках индивидуального стиля духовности: осуществляется субъективное чувствование формы и поиск оптимальных путей развития духовной культуры (самопознание); оформляется собственная идея духовного развития и иерархия ценностей

(самоопределение); составляется целостное представление об авторской методике (саморазвитие); происходит соотнесение своей методики с идеалом, центральной идеей (самоактуализация); гармонизируются отношения с окружающим миром, укрепляется устремленность к совершенствованию, творческая познавательная активность (самопреобразование). Исходя из сказанного, развитие духовности учителя в контексте коммуникативной культуры проявляется в двух взаимосвязанных аспектах: в ценностно-содержательном (духовная культура как совокупность духовных ценностей) и в регулятивном (духовная культура как основа саморегуляции учителя, как культура в культуре).

Духовность учителя в контексте коммуникативной культуры находит наиболее выражение в так называемой «харизме» – интегральном качестве личности, выражающим его воспитательную силу, степень его влияния на воспитанников. В переводе с греческого слово *harisma* означает оказанная милость, дар. В философском словаре оно расшифровывается как необыкновенно большие способности или исключительная одаренность, воспринимаемые как милость Божья. И.В. Бестужев-Лада характеризует его как «исключительную, вдохновенную одаренность, вызывающую у окружающих (прежде всего, у воспитанников) чувство полного доверия, искреннего преклонения, облагораживающего одухотворения, готовность следовать тому, чему учит педагог, подлинную веру, надежду, любовь» [2]. В доказательство того, что проявление педагогической харизмы в коммуникативной культуре учителя непосредственно связано с проявлением его духовности, Т.И. Петраковой был осуществлен краткий анализ харизматических качеств ряда известных педагогов [4]. Так И.И. Бецкой был живым образцом высоких нравственных качеств, считая основой воспитания – «хорошего наставника». Он обходился с воспитанниками «со всякою тихостью и учтивостью», выстраивая диалог личностей на основе признания ценности каждой, изучал характер и интересы каждого, вел наблюдения, делал записи об их поведении, природных дарованиях, успехах в науках и нравах. К.И. Май был душой созданной им гимназии, провозгласив своим лозунгом слова Я.А. Коменского: «Сперва любить – потом учить». Сам он неукоснительно следовал этому девизу. Важной личностной чертой К.И. Мая как воспитателя был неизменно беспристрастный подход к разным ученикам. Он умел «встать в простые и откровенные» отношения с каждым воспитанником, выстроить общение на основе принятия каждого, внушить своим воспитанникам любовь к правде, уважение к себе и преподавателям только лишь словами, подкрепленными собственным примером отношений. Для Я. Корчака в центре его постоянного внимания был ребенок, его интересы и потребности, что способствовало созданию такого коммуникативного пространства, в котором царило взаимопонимание и человечность. Хотя приведенные характеристики неполны, они дают определенное представление о педагогической «харизме» как проявлении духовности в контексте коммуникативной культуры учителя. Учителя, обладающего ею в исчерпывающей мере, отличают следующие качества: яркая индивидуальность; беззаветная, самоотверженная, жертвенная любовь к детям; внутренняя сила, цельность, целеустрем-

ленность, притягивающая детей и взрослых; организационное и эмоциональное лидерство; подвижничество; бескорыстность; способность генерировать идеи и увлекать ими; широта и глубина интересов, целостное мировоззрение; уверенность в своей миссии, в правильности избранного им пути, позитивное общение и гуманные формы выражения своих мыслей, позиций, убеждений. В целом можно отметить, что учитель, наделенный «харизмой», отличается высокой степенью духовности как надличностной устремленностью и возвышенным характером духовно-нравственной сферы. «Есть некоторый особенный путь общения души через сердце, – пишет святитель Феофан Затворник, – Один дух влияет на другой чувством» [7].

В структуру профессиональной позиции учителя с «харизмой» наряду с концепцией жизни, по мнению Е.И. Артамоновой, входят система установок, определяющих единую направленность личности на идеал («Я» концептуальное); убеждения, (включая религиозные), уважительное отношение к убеждениям других людей, понимание роли убеждений в своем профессиональном становлении («Я» идеологическое); нормы и правила поведения учителя («Я» юридическое); этика и семиотика поведения учителя («Я» этическое) [1]. К профессиональной позиции учителя относится и то, что связывает её со стилем духовности: во-первых, гуманные установки, диктующие индивиду оценки социальных процессов и его собственных поступков («Я» законодательное); во-вторых, набор символов и соответствующих им значений, знаний, необходимый для описания процессов и для понимания смыслов и ценностных ориентации педагогической деятельности («Я» информационное); в-третьих, высокие результаты познания, проявление качеств духовности учителя в его поведении («Я» исполнительное). Развитие духовной культуры учителя подчиняется не только горизонтальным законам – тенденциям в виде уровней саморазвития духовных ценностей личности, но и вертикальным, обусловленным субъектной типологией профессионально-коммуникативной мобильности, связанной со стилем духовности (профессионально-энергетический потенциал или ресурс личности, который обуславливает каждому индивидуальный вариант проявления духовного). Обобщая сказанное, можно констатировать, что духовность личности учителя складывается из многих характеристик, но начало гуманистическим интенциям учителя полагает его эмоционально-ценностное отношение к себе (самоотношение, самоуважение, самопрятие), которое проецируется на его отношение к воспитанникам и преподаваемому материалу. А уровень коммуникативной культуры и так называемая педагогическая «харизма» позволяет актуализировать духовный потенциал учителя в целях преобразования духовного мира воспитанников, через раскрытие подлинных ценностей и культурной универсальности детства.

Список литературы

1. Артамонова Е.И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М., 2000

2. Бестужев-Лада И.В. К школе XXI века: Размышления социолога. –М., 1988, с. 132
3. Затворник Феофан. Путь к спасению. –М., б/г, с. 24
4. Петракова Т.И. Гуманизм педагога как условие результативности духовно-нравственного воспитания
5. Развитие духовной культуры учителя: теория и методика. – М., 2000
6. Слободчиков. В.И. Духовные проблемы человека в современном мире М., 2008, №9
7. Ушинский К.Д. Об учебно-воспитательной работе. – М., 1939, – С.15-16

ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКА В ОПЫТЕ ЛИПЕЦКИХ УЧИТЕЛЕЙ

***В.В. Иохвидов, В.Г. Веселова
г. Ессентуки***

В начале 60-х г. со всех уголков Советского Союза в школы Липецка приезжали сотни делегаций учителей народного образования, с целью постижения педагогической мудрости, которая давала замечательные результаты. У детей возрос интерес к учению, школьники увлекались учебной работой. Небывалых размеров достигало творчество учителей, успешно проводилась исследовательская работа. Эта работа была высоко оценена Академией наук и Министерством образования РСФСР. Широкое распространение получила литература, освещающая Липецкий опыт. И хотя этот опыт достигался ценой огромных, невероятных усилий, порою приводивших к срыву (физическому и моральному), но его результаты в целом были положительными и свидетельствовали о существенных сдвигах в теории и практике обучения в стране.

Целью настоящей статьи является попытка раскрыть основные слагаемые Липецкого опыта, дать истинную оценку этому опыту и показать его прогностическое значение.

Липецкие учителя одними из первых сумели устранить противоречие между устаревшей структурой урока и новыми задачами обучения и предложили рациональные варианты организации учебного процесса. Они объединяли работу по формированию новых знаний с совершенствованием и проверкой ранее усвоенных, используя для этого различные по форме и содержанию виды самостоятельной работы учащихся на уроке, которая проводилась под руководством учителя. Отказ от трафаретного расчленения урока на изолированные «этапы» позволил более бережно использовать учебное время, повышать интенсивность работы учащихся, обеспечивать непрерывное повторение и закрепление пройденного, вырабатывать устойчивые навыки самостоятельной работы учащихся, повседневно оценивать ее результаты.

Организуя по-новому работу на уроке, передовые учителя Липецкой области применяли систему методов и приемов обучения, оправдавших себя в

многолетней практике, но каждый из этих методов и приемов использовался так, чтобы максимально активизировать умственную деятельность учащихся. В строго продуманной системе применялись различные методы повторения пройденного, систематизации и совершенствования знаний. Характерно, что эта работа, во-первых, по своему содержанию не ограничивалась материалом одного урока, а осуществлялась с учетом всего пройденного ранее и в органической связи с ним; во-вторых, проводилась в течение всего урока; в-третьих, повторение и закрепление ранее усвоенного осуществлялось путем практического применения знаний.

В результате интенсивной работы учащихся на уроке значительно сокращался объем домашних заданий, на выполнение которых школьники затрачивали втрое меньше времени, чем на классную работу, что способствовало устранению перегрузки учащихся. При подготовке к занятиям, наряду с отбором изучаемого материала и определением методов его изложения, учителя планировали определённые виды деятельности для всех учеников данного класса. Исходя из содержания материала, они намечали то, что может и что должен на данном уроке делать каждый школьник, чтобы овладеть изученным материалом.

Лучшие учителя организовывали изучение материала на классных занятиях так, что на протяжении 45 минут не отдельные учащиеся, а все школьники одновременно работали над учебником, во время письма объясняли правописание, размышляли над трудными случаями, выполняли практические задания и, в конечном итоге, принимали активное участие в освоении и закреплении изложенного учителем материала.

Опыт работы учителей, соединявших выявление знаний и обучение в один процесс, говорил о том, что структура нового «комбинированного» урока складывалась в следующем виде: повторение материала, на базе которого строится усвоение нового (повторение не связывается с проверкой и оценкой знаний учащихся); усвоение учащимися под руководством учителя нового материала с одновременной проверкой усвоенного; самостоятельная работа учащихся в процессе изучения нового материала и его закрепления; повторение изученного материала на других уроках; выявление знаний учащихся на всех этапах урока, выставление поурочного балла.

Урок по закреплению знаний у липецких учителей обычно имел следующую структуру: постановка темы и подготовка учащихся к самостоятельной работе; самостоятельная работа учащихся; повторение ранее пройденного материала; выявление знаний учащихся в процессе всего урока.

Наиболее существенному пересмотру подверглась система опроса учащихся и текущего учета знаний. Учитель, затратив на опрос 15-20, а иногда и 25 минут, в результате был осведомлен об уровне знаний лишь 3-5 учеников. Тем самым он лишал весь класс возможности проявлять активность в познавательной деятельности. Обучающее значение опроса не повышалось также от перенесения его с начала на конец урока. И в таком варианте он сохранял перечисленные недостатки, приобретая еще один: так как конец урока близок, оп-

рошенный ученик, садясь на место, окончательно демобилизовался; а те учащиеся, которых еще не спросили, не столько были заняты осмысливанием беседы, происходящей между учителем и опрашиваемыми, сколько переживанием того, кто же будет следующим вызван отвечать.

Присвоение опросу исключительно контрольной функции породило у учащихся известную боязнь этой части урока и приспособленчество к манере учителя спрашивать, к распределению опроса во времени в течение четверти. Школьники, как правило, хорошо предугадывали, по какому предмету и когда следует ожидать вызова, и потому специально к нему готовились. В остальные же дни учились без достаточного напряжения, либо вообще не готовились к урокам. По этой причине оценки в журнале, «накопленные» в течение четверти за счет устного опроса, не давали истинной картины состояния знаний.

Вторая, наиболее существенная часть урока – изложение нового материала – также не удовлетворяла липецких учителей в силу неправильного распределения деятельности между учителем и учащимися. Казалось бы, поскольку знаниями овладевают ученики, то они и должны быть максимально активны на уроке. Но в действительности активен учитель, который занимает большую часть времени для изложения знаний классу. В таких условиях ученику предоставлялась весьма пассивная роль: слушать, запоминать, припоминать дома, что было сказано в классе, окончательно выучивать материал по учебнику, а затем, если спросят, воспроизводить заученное.

Исследователь К. Москаленко и члены кафедры педагогики Липецкого пединститута поставили вполне резонный вопрос: возможно ли при таком распределении ролей на уроке установить зависимость между состоянием знаний учащихся и методами изложения нового материала учителем. Они предложили отказаться от затрат времени на традиционный опрос, соединить выявление знаний с процессом обучения, обеспечить условия для активной работы всего класса на протяжении всех 45 минут урока. Была предпринята попытка поставить учителя в положение, когда процесс усвоения знаний учениками происходит в открытой, легко наблюдаемой форме, позволяющей ему управлять этим процессом во всех деталях на протяжении всего урока.

Липецким учителям удалось подметить самые слабые места в традиционной организации урока и найти удачное решение вопроса о новой его организации. Это решение оказалось неоднозначным для уроков разных дисциплин. Многие липецкие учителя, охваченные общим подъемом творческих поисков, выработали свой стиль ведения учебного процесса. Но для всех, кто достигал заметных успехов в работе, была характерна общая черта – отказ от шаблонной, стереотипной структуры урока [1, 3].

Отказавшись от традиционной формы урока, они выдвинули новые подходы к уроку: организованное начало урока; психологическая подготовка учащихся к восприятию новых знаний; текущее и обобщающее закрепление знаний; организация самостоятельной работы на всех этапах урока; создание эмоционального фона; подготовка учащихся к выполнению домашнего задания;

комментированные упражнения; связь учебного материала с жизнью, производительным трудом.

К. Москаленко, учителя-исследователи Г. Горская, А. Безрукавникова, А. Глотова и другие поставили задачу отказаться от затрат времени на традиционный опрос, соединить выявление знаний с изложением нового материала, обеспечить условия для активной работы всего класса на протяжении всего урока. Они предприняли успешную попытку поставить учителя в положение, когда процесс усвоения знаний происходит в явной, открытой, легко наблюдаемой форме, позволяющей ему управлять этим процессом во всех деталях на протяжении всего урока. Им удалось подметить самые слабые места в традиционной организации урока и найти удачное решение вопроса в новой его организации.

Учителя Липецка внесли новое в организационные требования к уроку, повышающие его эффективность. В числе этих требований следующие: устранение всевозможных потерь времени на уроке; своевременное начало и окончание занятий; исключение посторонних вопросов и разговоров на уроках; строго последовательное и тщательно продуманное развертывание, как отдельных этапов урока, так и урока в целом; максимальное сокращение потерь времени на так называемые организационные моменты; умение занять работой всех учащихся класса; учёт всех факторов, определяющих результаты обучения.

В структуре деятельности учителя в процессе обучения важное значение придавалось мотивации учения. Она приобретала для ученика личностный смысл, побуждала к познавательной деятельности, превращала заданные цели во внутреннюю потребность личности. Мотивация становилась движущей силой познавательных действий учащихся. Отношения, складывавшиеся в процессе обучения между учителем и учащимися, между членами ученического коллектива, вместе с мотивами способствовали самоорганизации познавательной деятельности школьников. Убедительная мотивация познавательной деятельности учащихся становилась составной частью соответствующей технологии, характеризующей мастерство учителя. Результаты мотивации проявлялись в усидчивости, прилежании, добросовестном отношении учащихся к учению, в осознанном усвоении знаний.

Одним из приемов мотивации учения школьников липецкие учителя использовали развитие у них интереса к знаниям, включение в урок элементов занимательной науки. Интерес к знаниям рассматривался как результат целеустремленной направленности сознания и деятельности учащихся по овладению знаниями в силу того, что эти знания привлекали своей новизной, необычностью, личной и общественной значимостью. Обобщая опыт липецких учителей, психологи и педагоги показали, что не все новое и необычное вызывает интерес у школьников. Новизна материала не есть стимул развития интереса. Но новые знания, которые известны частично, возбуждают интерес. Ученику интересно знать, что будет дальше, чем завершится то или иное событие и т. д. Это положение о частичной новизне учителя успешно использовали в развитии познавательных интересов школьников, тем самым повышали эффективность урока и других форм обучения.

Опыт передовых учителей подтвердил и то, что учение, направляемое поощрением, приносит более высокие результаты, чем учение, контролируемое наказанием. В школьной практике преобладал контроль наказанием и мотивация угрозой, страхом (сообщение родителям, лишение удовольствия и т.п.). Поэтому и ученики в таких случаях свое отношение к учению выражали внешними мотивами: важно не то, чтобы хорошо знать материал, а уметь любым способом получить хорошую отметку (подсказкой, списыванием задания у товарища, выпрашиванием более высокой отметки, угодничеством перед учителем и др.).

Липецкие учителя стремились строить процесс обучения таким образом, чтобы он приносил школьникам удовольствие, наслаждение. Они справедливо считали, что «лучше перехвалить, чем переругать». Весьма значимым и сегодня является опыт липецких учителей, подтвердивший необходимость формирования у учащихся потребности в знаниях. В опыте липецких учителей оно осуществлялось, в частности, реализацией связи изучаемого материала с жизнью. Эта связь означала раскрытие практического значения знаний, выработку умения оперировать изученным материалом в измененных ситуациях, применение знаний в производительном труде, быту. По каждому учебному предмету эта связь реализовывалась по-своему. Это могло быть использование краеведческого материала, ознакомление учащихся с новейшими достижениями и проблемами науки, привитие исследовательских навыков, установление связей содержания изучаемого предмета с жизненными планами учащихся-старшеклассников, с выбором ими профессии. Выработку у учащихся положительного отношения к теории липецкие учителя рассматривали как одно из направлений связи обучения с жизнью, как развитие потребности в знаниях.

Новым в опыте липецких учителей было выставление поурочного балла. Поурочный балл выступал действенным стимулом учебной деятельности детей на уроке, он развивал их внимание, интерес, активность. К. Москаленко писал: «Слабым» ученикам, отставшим от класса и потерявшим веру в свои силы, а также застенчивым, нерешительным детям, поурочный балл помогает формировать новое отношение к учебной деятельности, постоянно поддерживает веру в свои силы и способности, вызывая радостное настроение, порождая желание работать и дома» [2, 65].

Мы не можем не согласиться с тем, что поурочный балл как показатель уровня знаний учащихся ориентирует ученика в том, знает или не знает он новый материал, показывает ему, что он усвоил и над чем ему следует ещё поработать. Поурочный балл резко меняет взаимоотношения между успевающими, дисциплинированными учениками и неуспевающими, недисциплинированными. Возникают новые взаимоотношения между детьми. Нарушителей дисциплины останавливают сами ученики, которые внимательно слушают объяснения учителя или напряженно самостоятельно работают. Такой балл способствует выработке общественного мнения класса против нарушителей дисциплины.

Поурочный балл даёт возможность предъявлять более строгие обоснованные требования к учению детей. Практика показала, что на тех уроках, где все учени-

ки с первых секунд заняты разнообразной, интересной, проверяемой и оцениваемой деятельностью – вопрос о дисциплине отпадал. Оценка знаний учащихся в процессе всего урока развивала высокую познавательную активность учащихся, которые стремились максимально проявить свои силы и способности к тому, чтобы лучше и быстрее решить задачу, написать, рассказать, составить план, начертить, нарисовать. Мы считаем, что поурочный показатель знаний важен как для ученика, так и для учителя. Так же, как ученик, учитель, уходя с урока, должен знать, как и что ему нужно делать для подготовки к следующему уроку, чтобы новый учебный материал дети смогли усваивать ещё лучше.

Этот балл как показатель знаний, полученных на уроке, липецкие учителя рассматривали как зеркало, в котором учитель ежедневно оценивает свою подготовку к уроку, умение дать посильную дозировку нового материала, видит рост своей квалификации. Отметка, выставляемая при проверке домашнего задания, не может быть таким зеркалом, потому, что между объяснением учителя и ответом ученика вклинивается много неизвестных учителю «посредников»: правильное или неправильное восприятие учебника, правильная или неправильная помощь родителей и товарищей, механическое заучивание текстов, списывание домашнего задания у друзей и т.д. Сплюшь и рядом отметка, полученная за выполнение домашнего задания, не производит никакого впечатления и на самого школьника, так как доля участия «посредников» в выполнении этого задания бывает очень велика.

Следя за познавательной деятельностью всех школьников, учитель уделял особое внимание тем из них, которых заранее намечено спросить. В конце урока он обычно выводил поурочный балл тем ученикам, которые наиболее полно обнаружили свои знания, сообщал оценку и её обоснование всему классу. Балл выставлялся в конце урока. Это имело большое воспитательное значение: не зная, кто именно получит оценки, все ученики напряженно трудились на протяжении всего урока. Оценка, особенно отрицательная, выставленная в начале урока, влияет на настроение ученика и снижает его работоспособность. Когда же она выставлялась с учетом всей деятельности ученика на уроке, то при неудачном ответе учащийся старался исправить её в процессе дальнейшей активной работы на занятии. Выявление знаний в процессе обучения на уроке позволяло учителям видеть не только то, как накапливаются знания у детей, но и как развиваются их способности. Предупреждение ошибок проводилось различными методами. Учителя предупреждали появление ошибок во время самостоятельной работы, беседовали со слабым учеником или умело направляли ход мысли учащихся при приближении к написанию трудной орфограммы, применялось комментированное письмо и др. Они повседневно выявляли внутренние резервы урока для повышения успешности обучения. Достигали они этого благодаря тщательной подготовке к каждому уроку, экономному использованию каждой минуты учебного времени.

К действенным факторам повышения эффективности урока в опыте липецких учителей следует отнести организацию учебного материала, намеченного к усвоению и закреплению учащимися. Расчленение учебного материала на оптимальные части по содержанию и на порции для усвоения каждого отдель-

ного вопроса позволяло учителю возможно шире использовать разнообразие методических приемов и тем самым вводить более широкий комплекс мыслительных операций. Эти части являлись порциями работы, достаточными по объему для того, чтобы изучение вопроса носило законченный характер и притом были минимальными, с возможной экономией времени. Это обеспечивало плотное насыщение урока учебным материалом, что, в конечном счете, способствовало быстрому и эффективному изучению учебной программы. [3, 40].

К основным приемам работы липецких учителей, обеспечивавшим успешное обучение на уроках, мы относим следующие положения: четкое планирование учебного материала, предназначенного к усвоению на уроках, взаимосвязь его отдельных частей, в силу чего урок носит целостный характер; отсутствие лишнего в словах и действиях учащихся и учителя, энергичный, но равномерный ход учебного процесса; высокую согласованность, ритмичность действий учителя и учащихся, объединенных пониманием общей дидактической цели; разнообразие методов и форм учебной работы, обеспечивающих развитие мыслительных способностей учащихся и снижающих их утомляемость; готовность класса к усвоению новых знаний, равномерное продвижение вперед по учебной программе, систематическое повторение и обновление связи с получением новых знаний; материальное обеспечение учебного процесса оборудованием, необходимым для коллективной и индивидуальной работы, осуществляемое до начала урока; руководящую роль учителя в подлинно самостоятельной работе учащихся: школьники не испытывают давления учителя, который не отводит им роли пассивных слушателей и наблюдателей. Учащиеся сами выступают как творцы учебного процесса, а их учение проявляется как форма самовыражения личной воли и познавательных устремлений.

Анализ источников дает основание заключить, что активная познавательная деятельность учащихся в опыте липецких учителей характеризуется следующими чертами: отчетливо воспроизводятся в сознании ранее накопленные конкретные фактические знания (учащиеся при изучении нового опираются на запас первоначальных представлений и понятий, относящихся к изучаемому материалу и на собственный жизненный опыт); сосредотачивают внимание на изучаемом, проявляют интерес и волевые усилия, необходимые для преодоления трудностей в ученье; развивают способность к восприятию и наблюдению; осмысливают сущность изучаемых явлений и событий. Это осмысливание характеризуется установлением причинно-следственной связи, выявлением существенных признаков, систематизацией знаний, необходимых для формирования научных понятий, что требует от учащихся применения таких мыслительных операций, как анализ и синтез, сравнение, абстрагирование и обобщение и др.; самостоятельно проверяют правильность и прочность своих знаний, оценивают полученные результаты с практической точки зрения.

Проведенное нами исследование показало, что наиболее существенным вкладом липецких учителей в развитие теории и практики повышения эффективности урока, явилось следующее: критика сложившейся структуры урока, с его обязательными четырьмя элементами (опрос, изложение нового материала, закреп-

ление, задание на дом). Поскольку такая структура урока не позволяла успешно осуществлять связь обучения с жизнью, развивать умственную активность и самостоятельность учащихся, а так же перенесение центра тяжести учения с домашней работы на урок. В опыте Липецких учителей объединена работа по формированию новых знаний с упрочением ранее усвоенных, с использованием различных форм самостоятельной работы на всех этапах урока.

Успешным оказалось многообразие методов и приемов обучения, активизирующих умственную активность учащихся. Повторение материала связывалось не столько с проверкой и оценкой учащихся, сколько с более осознанным усвоением материала, на который должны опираться ученики при усвоении нового. Оправдывало себя усвоение нового материала с одновременной проверкой его усвоения.

Заслугой липецких учителей следует считать четкое планирование учебного материала, тематический учет знаний. Внимание учителей сосредоточивалось на организации преодоления учениками трудностей, на самопроверке полученных знаний, умений и навыков. Большое внимание уделялось опоре на жизненный опыт учеников. Известный интерес представляли сложившиеся в опыте липецких учителей приемы проверки знаний, делающие этот вид занятий на уроке обучающим средством.

Повышению эффективности урока способствовало использование липецкими учителями эмоционального фактора, занимательности в обучении, соблюдении педагогического такта, усиления воспитания в процессе обучения, осуществления межпредметных связей, индивидуальный подход к учащимся. Урок превращался в педагогическое произведение, для которого характерна целостность, взаимосвязь его частей, логика в деятельности учителя и учащихся, умение управлять познавательной деятельностью школьников.

Список литературы

1. Так проводят уроки липецкие учителя // Приложение к журналу «Народное образование». – 1962. – №2.
2. Москаленко К. Как должен строиться урок? // Народное образование. – 1959. – №10.
3. Глотова А. Пути повышения эффективности урока русского языка // Народное образование. – 1961. – №9.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В.Я. СТОЮНИНА В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

*Л.А. Калантарян
г. Ставрополь*

В первое после реформенное десятилетие XIX века появилось достаточно большое количество народных и воскресных школ. Задача оставалась прежней

– создать хорошую школу, которая не только бы давала образование, но и воспитывала бы детей. Народные школы еще не заслужили полного доверия народа, и зачастую мало ценились им.

В начале 60-х годов В.Я. Стоюнин отмечал, что учреждая воскресные школы для низших городских сословий, необходимо позаботиться о возбуждении к ним доверия в народе, чтобы он смог увидеть ту пользу которую ему могут принести воскресные школы. «У нас и прежде учреждались народные училища, – подчеркивает автор, – но далеко не приносили того, чего от них ожидали. Хотели строить здание, по-видимому, крепкое и из хорошего материала, да не обращали внимания на почву, на которой предназначалось строить, а она-то здесь и играет весьма важную роль. Массу народную нельзя силой заставить учиться, а сама она добровольно не примется за это дело» [2, 68]. В.Я. Стоюнин убежден в том, что для успешного продвижения дела народного образования, необходимо хорошо знать своих учеников, их интересы и потребности, стремления и возможности, то есть учителям необходимо «идти в народ» и глубже изучить то, что «близко его жизни».

На наш взгляд, в русской гуманистической педагогике XIX века В.Я. Стоюнин одним из первых указал на необходимость основывать народное образование на сложившихся в народе «вековых традициях» народной педагогики. Подчеркивая, что «Русский народ будет охотно учиться, найдя в учении что-нибудь живое, не чуждое человеческой жизни в сфере его народности, о том свидетельствует пословица, которая у него часто повторяется: «Ученье – свет, а неученье – тьма», о том свидетельствуют и его сказки, где идеал умного человека всегда представляется умеющим читать и писать» [2, 69].

В «Заметках о русской школе» В.Я. Стоюнин отмечал так же, что дело школы можно рассматривать только в связи со всеми условиями жизни того народа, для которого она предназначается, в связи с его природными способностями и наклонностями, в связи с его семьей и общественным положением и требованиями. У каждого народа есть своя психология. Создавая народную школу, следует изучить народную психологию, историю и современный быт народа.

Идеями гуманизации народного образования В.Я. Стоюнин оказал большое влияние на развитие отечественной педагогической науки. Он отстаивал «требования гласного, всенародного, а не «кабинетного» обсуждения проектов школьных реформ, взгляды на задачи школы в деле образования, обучения и воспитания, на значение отечественной литературы в эстетическом, нравственном и патриотическом воспитании личности, творческой деятельности и авторитета учителя» [2, 31]. В.Я. Стоюнин выступал за бессловесную общеобразовательную школу, основанную на понимании исторических задач и потребностей русского народа, на законах отечественной педагогической науки. В начале 60-х годов В.Я. Стоюнин принимал активное участие в организации и работе первых воскресных школ, концентрируя свое внимание не столько на содержании образования, сколько на условиях функционирования воскресных школ, выступая против излишней опеки государства. В своих трудах В.Я. Сто-

юнин уделял большое внимание и вопросам воспитания, воспитывающего обучения, цель которого видел в развитии личности.

В 60-е годы XIX века народная школа стала играть большую роль в жизни государства. Как известно, благосостояние и благополучие государства зависит как от нравственности и образованности высших классов общества, так и от нравственности и образованности народа. Как показывает история – государство сильно образованными и честными гражданами. Гражданином является свободный человек, смело опирающийся и признающий над собой только власть закона, он является членом такого общества, которое свободно развивается под охраной государства. История отечественной школы, находящейся под государственным надзором, выявила ее слабость как в научном, нравственном так и педагогическом отношении. Школа ставилась в такие условия, «при которых педагогические средства оказывались бессильными для нравственного развития, а высшие идеалы человека были неприменимы к жизни» [1, 174]. Отечественная школа была лишена воспитательного воздействия.

Создание народной школы, которая не только давала бы образование, но и воспитывала бы детей, оказалось сложнейшей государственной, общественной и педагогической задачей. Создавая школы для образования народа, необходимы были специальные научные познания, ясные педагогические цели. Школа должна вверяться людям, хорошо подготовленным к школьному делу, и, вместе с тем, должна получать свободу в своем развитии. Государство имеет право утверждать школьные программы, определять объем изучаемого курса и требовать их выполнения, но у школы должна быть необходимая свобода в выполнении этих программ в соответствии с педагогической наукой.

В 70-80-е годы В.Я. Стоюнин продолжает развивать гуманистические идеи в народном образовании. Задачи народного образования, поставленные в 60-х годах педагогической общественностью, во многом так и оставались не реализованными. Антинародный и антиобщественный курс контрреформ Министерства народного просвещения 1871-1873 годов привел школу к ее глубокой деморализации.

Анализируя недостатки современной школы за прошедшие два десятилетия после реформенных преобразований, он видит их причины в «космополитическом и безжизненном характере школы, в отсутствии у нее национальности и самостоятельности». В «Заметках о русской школе. Чего не досказали нам немецкие педагоги» (1881) Стоюнин утверждает, что живая школа не может быть создана по чужому опыту, она не может быть оторвана от жизни народа и должна воспитывать не «человека вообще», а гражданина своего отечества. «Этого нам немцы не сказали, и это упущено при устройстве народных школ» [2, 149].

Одну из причин неудач после реформенной школы В.Я. Стоюнин видит в том, что управление школой осталось в руках чиновников, вследствие чего официальная педагогика приобрела характер «полицейской педагогики». Школа была лишена национального характера и нравственного влияния на учеников в результате «засилия иностранцев», поставленных во главе русских учебных заведений, и оставалась школой, в которой место нравственного воздействия заме-

няла строгая дисциплина. Стоюнин формулирует ряд необходимых условий для создания современной русской школы: изучение отечественной истории и народной психологии; ориентация на потребности общества; изучение традиций народной педагогики в народном семейном воспитании; ориентация на политические, экономические, региональные условия народной жизни; осуществление руководства школой русскими, а не иностранцами.

В.Я. Стоюнин выдвигает и задачи «ближайшего развития» национальной русской школы: наряду с общественным развитием, необходимо укреплять в молодом поколении чувство законности и уважения личности; пробуждать любовь к научному исследованию и стремление руководствоваться в жизни научными данными; вводить в сознание учащихся начала общественной нравственности; приучать молодое поколение к труду [2, 56].

Нравственное направление в развитии русской школы В.Я. Стоюнин определяет как основополагающее, подчеркивая его тесную связь с обществом. Обосновывая задачи современной русской школы, автор указывает на причинно-следственные связи. Неуважение к личности в русском обществе является следствием отсутствия законности: «Характеристическая черта большинства русских людей, есть «низложение личности». Личная воля у нас на первом плане, ее мы ставим чаще выше всего в общественных делах» [2, 55].

Недоверие общества науке, выступает как следствие укоренившихся религиозно-нравственных предрассудков, в результате чего научные знания все так же мало распространены в русском обществе. Понятия об общественной нравственности слабо укоренились на русской почве, в силу того, что в сознании русского человека преобладает стремление «жить только для себя или за счет общества».

В современном русском обществе не сформировано и правильное отношение к свободному труду как к одной из основ общественной жизни, по причине долго просуществовавшего крепостничества.

Современная школа, дающая учащимся по большей части формальное развитие, не выполняет своего назначения – гуманистического воспитания личности, воспитания человека-гражданина. Формального развития, под которым следует понимать разнообразные научные сведения, полученные в процессе обучения, недостаточно, так как оно не дает направления «душевым силам», не стимулирует стремления к деятельности. «Кроме развития – отмечает В.Я. Стоюнин, – воспитываемым необходимо дать еще и определенное направление, без которого они не будут знать, куда применить свои силы» [2, 57]. Для того чтобы развить это «направление», научить воспитанника размышлять над важными вопросами жизни, необходимо отдавать предпочтение гуманитарным наукам, чтению книг. Гуманитарные науки, и, прежде всего, словесность, родной язык и история способны более других развить в человеке «сочувствие к интересам человеческим и гражданским», воздействовать на развитие мышления и нравственных качеств личности.

Таким образом, анализ развития русской народной школы в 60-х-80-х годах XIX века показал отсутствие преемственности гуманистических идей в народ-

ном образовании, недостаточность практических действий в реализации педагогических задач. Некоторыми причинами неудовлетворительного состояния народного образования являлись сохранение авторитарных методов в воспитании, недоступность для народа к системе управления народной школой; отсутствие в школе национального характера и возможности глубокого нравственного влияния на личность учащегося. Анализ состояния народного образования в 80-х годах XIX века привел В.Я. Стоюнина к обоснованию необходимых условий для развития современной русской народной школы. Прежде всего, это ориентация на потребности общества, глубокое изучение народной жизни и традиций народной педагогики и т.д.

Список литературы

1. Каптерев П.Ф. Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели. – СПб., 1914.
2. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения / Сост. Г.Г. Савенок. – М., 1991.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

И.А. Киреева

с. Горькая Балка

В настоящее время всё труднее становится представить учебный процесс без ИКТ. Процесс информатизации общества – это неотъемлемая часть современности. Поэтому школьное образование не может, да и не должно отставать от этих изменений. Процесс информатизации современного общества обусловил необходимость разработки новой модели системы образования, основанной на применении современных информационно-коммуникационных технологий. Так в концепции модернизации российского образования говорится о том, что главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Целью обучения в таком случае становится как передача и усвоение знаний, так и выработка умений и навыков исследования информации, обмена ею, и использования для получения новых знаний и создания образа окружающего мира. Поэтому потребность в квалифицированных специалистах, владеющих в полном объеме информационно-компьютерными методами обработки информации, возрастает.

Роль компьютера в историческом образовании учащихся достаточно многообразна: помощь учащимся в эффективном усвоении исторической информации, её систематизации; предоставление ученику максимально возможной свободы в определении способов и темпов усвоения программного материала; содействие становлению объёмных и ярких представлений о прошлом; мо-

делирование социальных процессов, особенно в связи с возрастанием интереса к проблеме альтернатив исторического процесса.

Изменения, произошедшие в последние десятилетия в нашем обществе, открыли новые возможности для использования в педагогической деятельности различных методов обучения, среди которых особо яркое место занимают интерактивные методы обучения. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, при которой все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, имеют возможность размышлять по поводу того, что знают. В результате создаются условия, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Разве можно представить современный урок истории без таких интерактивных форм обучения, как работа в группах, сюжетно-ролевая игра, проблемно-проектная дискуссия, «круглый» стол, ученическое исследование? А самым большим помощником в применении этих форм обучения является ИКТ. Информационные технологии можно применять на различных этапах урока: для изучения нового материала, когда ученик индивидуально работает с ПК; для опросов и контроля знаний, в этом случае учитель может организовать работу в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся; для лекции по изучению нового материала, чтобы ярче воссоздать исторические образы и события; для самостоятельной или лабораторной работы; для подготовки домашнего задания.

Применение ИКТ является перспективным методом образования, так как в настоящее время осуществляется разработка второго поколения Государственных образовательных стандартов, который призван придать образованию импульс к развитию, привести систему образования в соответствие с вызовами XXI века.

Модернизация исторического и обществоведческого образования происходит в контексте общего процесса модернизации российского образования. Модернизация образования – это комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования.

Модернизация образования предполагает: фронтальный пересмотр принципов функционирования системы образования, унаследованных от ушедшей эпохи, равно как и принципов управления данной системой; масштабные изменения в содержании, технологии и организации самой образовательной деятельности; глубокие изменения в образовательном мировоззрении, все еще в немалой степени авторитарном, в образовательной политике, которая должна быть направлена на удовлетворение потребностей личности, общества, страны.

Основные принципы реформирования образования: индивидуализация (базовой социальной единицей становится индивид, а не социальная группа); дифференциация (передача функций, ранее принадлежавших семье, специализированным социальным институтам); универсализация (предполагается, что социальные институты действуют на основе универсальных законов и правил,

что усиливает роль экспертов, науки и образования в целом); диверсификация (принцип структурирования системы образования, допускающий и обеспечивающий возможность многовариантной организации образовательных учреждений, отход от единообразной государственной системы образования).

Применение ИКТ в системе образования актуализирует их коммуникативную составляющую. Проникновение компьютерных телекоммуникаций в сферу образования инициировало развитие новых образовательных технологий, когда техническая составляющая образовательного процесса приводит к сущностному изменению образования. Развитие компьютерных телекоммуникаций в образовании инициировало появление новых образовательных практик, что в свою очередь способствовало трансформации образовательной системы в целом. Границы образовательной сферы, локализованные институциональными, временными и пространственными рамками были значительно расширены за счет внедрения телекоммуникационных технологий в образовательный процесс.

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ И РЕЛИГИОЗНОЕ МНОГООБРАЗИЕ БОСНИИ И ГЕРЦЕГОВИНЫ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В. КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В РЕГИОНЕ

*С.А. Книевский, О.Н. Новикова
г. Ставрополь*

Состояние системы образования в определенном смысле может стать критерием общей оценки духовного и культурного развития любого из государств. Не является в этом отношении исключением и образовательное пространство Боснии и Герцеговины последней четверти XIX – начала XX в., то есть времени, когда система образования Дунайской монархии (как представителя управляющего оккупированными провинциями Боснии и Герцеговины) достигла существенных результатов, став лидером по данному показателю в Центральной и Восточной Европе. Лозунг «единства в многообразии» стал главным лейтмотивом развития системы образования в этом регионе. Организация и сущность образования в Австро-Венгрии, а, следовательно, и на управляемых территориях для многих государств стала примером для подражания или объектом острой критики.

С середины XIX в. в Юго-Восточной Европе шел активный процесс самоопределения народов, принадлежащих к разным полиэтническим общностям – славянской, германской, угро-финской. В этот период Балканы стали регионом религиозного и культурного обоснования принадлежности каждого из народов к более крупной общности, исторически разделенной государственными границами. Прямое отношение к указанным процессам имело формирование на рубеже веков образовательного пространства в провинциях Боснии и Герцеговине.

Численное соотношение этно-конфессиональных групп населения провинций в исследуемый период было достаточно стабильно (следует отметить, что в

данном случае отождествление понятий этноса и конфессий не случайно. Босния и Герцеговина представляют собой тот исторический пример, когда элементом определения тождества являлась религия, а не язык, как, например, в соседней Македонии) [6]. Незначительные сдвиги численных пропорций религиозных групп в оккупированных, а затем и аннексированных провинциях имели постоянную тенденцию к росту в пользу христианского населения, в особенности сербско-православного. Но не в таких пропорциях, как это представлено в литературе со ссылкой на известного боснийского историка Тепича – соотношение 45 % православные сербы против 35 % мусульман явно завышено в пользу первых [2, 675]. Австро-венгерская статистика – кстати, не самая худшая в Европе и вполне достоверная – по результатам 4-х цenzов дает следующую картину динамики движения населения Боснии и Герцеговины по конфессиональному принципу в абсолютных цифрах и в процентах [5, 675]:

	1879 г.	1885 г.	1895 г.	1910 г.
Православные	496485 (42,8%)	571250 (42,7 96)	673246 (43 %)	825418 (43,5 %)
Мусульмане	448613 (38,7 %)	492710 (36,8 %)	548632 (35 %)	612137 (32,2 %)
Католики	219391 (18,08 %)	265788 (20 %)	334142 (21,3 %)	434061 (22,8 %)
Другие	3675 (0,31 %)	6343 (0,47 %)	12072 (0,76%)	26428 (1,39%)

Небезынтересно отметить тот факт, что спустя сто лет, в 1948 г. в Боснии и Герцеговине отмечалась схожая национально-конфессиональная тенденция (41,6% православных, 34,7 % мусульман и 22,6 % католиков), при численном перевесе православных и явном отставании католиков [12, 455]. В 1981 г. зарегистрирована была уже несколько иная ситуация, в которой численный перевес, пусть и незначительный, принадлежал приверженцам исламского вероисповедания (40 %), немного уступили им сербы-ортодоксы (32 %) и хорваты-католики (18 %), в соотношении с 8 % назвавших себя «югославами» [6].

Наблюдаемые изменения в численном соотношении населения в разрезе конфессиональной принадлежности объясняется несколькими причинами. Прежде всего, это крайне низкий уровень естественного прироста мусульман: с 1879 по 1910 гг. – 36 % (для сравнения: за тот же период коэффициент естественного прироста у православных составил 66 %, а у католиков – 107 %) [5, 675]. Помимо этого, не стоит сбрасывать со счетов и укрепление позиций католиков и православных в связи с оккупацией Боснии и Герцеговины христианской империей.

После подписания Берлинского трактата в 1878 г., юридически закрепившего право Австро-Венгрии на управление бывшими Турецкими провинциями Боснией и Герцеговиной, новая власть в этом регионе почти сразу же обозначила свои конфессиональные пристрастия в организации образовательной системы. В деревнях, где подавляющее большинство населения придерживалось исламского вероисповедания, объединенное правительство оставила религиозные школы без изменения. Православные сельские церковные школы попали под пристальное внимание цивилизаторов: сербская литература, преподаватели и священники проходили жесткий цензурный контроль, исключая возможность прояв-

ления каких-либо антиавстрийских настроений. Католические школы в период правления оккупационных властей находились в заметно более выгодном положении, среди других конфессий Боснии и Герцеговины, получая ощутимую финансовую поддержку от австро-венгерских католиков [6]. Наряду с конфессиональными, новая европейская власть резко выделила и свои языковые приоритеты. Подавляющая часть населения провинций была неграмотной, но даже в тех случаях, когда у отдельных лиц появлялась возможность получить элементарное образование, власти давали разрешение под условием, что православные не должны обучаться латинице, а католики и мусульмане – кириллице [8, 52]. Стоит отметить, что на протяжении многих веков, находясь в составе Османской империи, магометанское население европейских провинций Турции отстаивало неприкосновенность своего родного славянского языка и отрицало возможность изучения турецкого языка [11, 313]. Это обстоятельство привело к тому, что в конце XIX – начале XX в. лишь малая часть мусульман Боснии и Герцеговины владела знаниями турецкого языка, и только лояльность австро-венгерского правительства к боснийским магометанам проводила у последних стремление возродить забытые традиции [11, 313]. В конце XIX в. во вновь открывшемся офицерском училище обучение велось на двух языках – немецком и сербо-хорватском (турецкий язык, в этом случае, был просто не актуален). Почему именно на сербо-хорватском – толком мало кто понимал тогда. Однако ввиду бурных протестов общественности власти пришлось идти на попятную, и объявить о том, что «преподавание в казенных учебных заведениях будет производиться на местном языке, латинскими и кирилловскими буквами» [9, 330]. Стоит сказать, что в более поздний период оккупационного правления языком преподавания во всех учебных заведениях без исключения был признан сербо-хорватский язык. Немецкий язык при этом изучался как обязательный предмет лишь в среднеучебных заведениях [11, 313].

По статистическим данным последней четверти XIX в., в одной из сараевских гимназий в 1887 г. обучалось всего 45 католиков, а в 1905 г. уже – 232, в то время как мусульман – 19 и 95 соответственно, и православных – 83 и 133 [3, 699]. Столь незначительное число студентов-мусульман объясняется отнюдь не давлением со стороны австро-венгерских властей, а игнорированием мусульманским населением светского образования в пользу религиозного. Так, в 1893 г. по инициативе высшего мусульманского духовенства в Боснии и Герцеговине были учреждены реформированные мектебы – «реформмектебы». Оставив основным только религиозное образование, в этих мектебах, вместе с тем, произошли серьезные преобразования: обучение велось на турецком и арабском языках, объем преподаваемого материала был разделен на три года, а одним из основных требований к учителю стала его дипломированность.

Наряду с мектебами в Боснии и Герцеговине в рассматриваемый период существовали и «рушди» – начальные школы с преподаванием светских предметов, восточных языков и исламских канонов. Наличие таких образовательных учреждений положительно воспринималось как представителями администрации

Османской империи, так и правительством Австро-Венгрии. Первые воспринимали рушди как поставщиков управленческого актива в государственные учреждения Боснии и Герцеговины, а вторые были склонны видеть в них компромиссные учебные заведения для детей мусульман, родители которых отрицали необходимость посещения светских школ. Тем не менее стоит отметить, что несмотря на лояльное отношение к указанному типу начальных школ со стороны государственных органов, рушди не получили большого признания среди рядового мусульманского населения и вплоть до начала первой мировой войны оставались немногочисленными привилегиями больших городов [4, 38].

Австро-венгерское оккупационное правительство в 1899 г. попыталось принять ряд предписаний о необязательности посещения мусульманскими детьми начальных религиозных школ. Такой шаг правительства был призван уравнивать возможности детей всех конфессий при поступлении в общественные (светские) начальные школы. Однако соблюдение указанного предписания вызвало энергичное отклонение со стороны боснийско-герцеговинских мусульман, что и стало основным доводом в вопросе об отсутствии каких-либо шагов по реформированию мусульманской системы образования.

В то время как в 50-70-е годы XIX столетия при каждой мечети Боснии и Герцеговины имелись школы-медресе, православные сербы располагали всего несколькими начальными школами, а так же двумя мужскими и одним женским начальным училищем [10, 231]. Русский вице-консул в Мостаре Н.А. Илларионов, путешествуя по окрестностям Герцеговины, отмечал, что до самого Требинья не встретил ни одной школы для православного населения. Только в самом Требинье он нашел небольшое училище, недостроенное и без средств к существованию [8, 33]. У католиков Боснии Герцеговины, в большинстве хорватов, были несколько лучшие возможности. Католические круги соседних стран поддерживали здесь католическую церковь. В свою очередь турецкое правительство, цenia австро-венгерскую политику status-quo на Балканах, создавало более благоприятные условия для развития образования среди подвластных ему католиков, финансируя строительство хорошо оборудованных католических школ [10, 231-232]. Пытаясь заполнить брешь в профессиональном образовании на территории Боснии и Герцеговины, оккупационное правительство в 1879 г. открыло первую реальную гимназию в Сараево, в 1883 г. – высшую гимназию в Мостаре и в 1889-1890 гг. – в Тузе. С 80-х гг. XIX в. на территории оккупированных провинций появились торговые школы и профессиональные училища [1, 75-83].

Уровень образованности населения является одним из исходных оснований для успешного развития общества. При этом институт образовательной школы (религиозной или светской) несет чрезвычайно серьезную функцию: школа, осуществляя прямое и опосредствованное влияние на сознание членов общества, выступает своеобразным инструментом развития этого общества. В этой связи особую роль приобретает проблема организации системы образования, призванной стать как инструментом модернизации на территории, характеризующейся широким этнокультурным религиозным многообразием. Особенности

формирования на рубеже веков образовательного пространства в провинциях Боснии и Герцеговине являются достаточно ярким и точным отображением не только политических процессов, происходивших в регионе в оккупационный период (1878-1908 гг.), но и показателем степени развитости процесса самоидентификации наций Боснии и Герцеговины. Процесса, основанного, в первую очередь, на понимании представителей народностей провинций роли национальной этнокультурной и религиозной составляющей в протекающих процессах.

Список литературы

1. Djuvara T. Mes missions diplomatiques. – Paris, 1930.
2. Hauptmann F. Die Mohamedaner in Bosnien-Hercegovina // Die Habsburger monarchie. 1848-1918. – Wien, 1985. Bd. IV.
3. May A.J. The Habsburg monarchy. 1867-1914. – Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1960.
4. Newerkowsky G. Die bosnisch-herzegowinischen Muslime. Geschichte. Brauche. Alltagskultur. Unter Mitarbeit von Besim Ibisevic und Zarko Bebic. – Wieser, 1993.
5. Palairet M. The muslims of the Habsburgs monarche. – N-Y, 1989.
6. Souards S.V. Bosnia – Hercegovina. (Lecture) // <http://www.lib.msu.edu/sowards/balkan/lect1>
7. АВПРИ. Ф. Генеральное консульство в Будапеште. Оп. 1015. Ед. хр. 51.
8. Виноградов К.Б. Боснийский кризис 1908-1909 гг. как пролог первой мировой войны. – Л., 1964.
9. Вяземская Е.К. Босния и Герцеговина: ее место и роль в европейских конфликтах начала XX века // В «пороховом погребе Европы». 1878-1914 гг./ Под ред. В.Н. Виноградова, В.И. Косика и др. – М., 2003.
10. Кондратьева В.Н. Русская помощь Боснии и Герцеговине в деле народного образования в 50-70-е годы XIX в. // Балканские исследования: Сб. ст. / Под. ред. Г.Л. Арша, В.Н. Виноградова и др. – Вып. 6. Культура народов Балкан в новое время. – М., 1980.
11. Лапшин. Письмо из Босно-Герцеговины // Русский вестник. – 1901. – № 9. – С. 313-319.
12. Милојевић А. Етничко и регионално у развоју Босне и Херцеговине // Босна и Херцеговина: од средњег века до новијег времена. Међународни научни скуп 13-15. децембар 1994. Кн. 12 / Ред. Одбор М. Васић, С. Гавриловић, М. Екмечић. – Београд: Историјски институт Сану, 1995.

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

***И.В. Козырева
г. Ставрополь***

Воспитание молодежи в современном российском обществе осуществляется в условиях экономического и политического реформирования, в ходе

которого существенно изменились социокультурная жизнь подрастающего поколения, принципы функционирования образовательных учреждений, средств массовой информации, детских и молодежных организаций. Воспитание патриотизма как сложного личностного качества является одним из направлений в работе с молодежью.

Проблема патриотизма для Российской педагогики была обозначена еще в 30-х годах. Однако интенсивное ее решение осуществлялось в 50-х и 60-х годах. В 90-х годах наблюдалось заметное ослабление внимания к ней как со стороны педагогов-ученых, так и со стороны практических работников народного образования. Однако, уже в конце XX в. – начале XXI в. принимаются законы и постановления правительства РФ, активизирующие патриотическое воспитание в стране: Постановление Правительства Российской Федерации от 16 февраля 2004 г. N122 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2005-2010 годы» [1, 46].

В данном постановлении в той или иной форме говорится о том, что период отрицания всего, что было сделано за период советской власти, окончен. Настало время изучить опыт прошлых лет, творчески его переосмыслить, определить те направления и формы, которые можно успешно применять в новых социально-политических условиях, которые сложились в нашей стране в новом XXI веке.

Поскольку нравственность является составным компонентом патриотизма, то можно говорить, что воспитание нравственности является составляющей патриотического воспитания.

Воспитание патриотизма неразрывно связано с формированием у человека самосознания, ориентированного на саму личность, выступающую субъектом и объектом познания [4, 267]. Самосознание возникает на определенном уровне развития личности, когда возникает необходимость в самооценке, самоконтроле, самовоспитании и развитии своих социальных качеств и функций, осознание этой необходимости. Самосознание отражает динамические аспекты личности: ее развитие, опыт, текущие психические явления, возможности, будущее. Это отражение основано на многочисленных отношениях, возникающих в процессе жизнедеятельности человека. Это: отношение к музыкальному наследию России, к ученическому коллективу, к тому краю и Родине, где вырос человек. А это уже элементы патриотизма человека.

Характерной особенностью современного этапа развития российского социума, который сложился к началу XXI в., является значительный рост интереса к проблемам воспитания не только среди педагогов, но и широкой общественности. Стало очевидным, что решение множества проблем в жизни страны во многом зависит от уровня сформированности гражданской позиции у подрастающего поколения, потребности в духовно-нравственном совершенствовании, уважении к историко-культурному наследию своего народа и всех народов России. В связи с этим приоритетными направлениями и составными частями образовательного процесса является гражданско-правовое, патриотическое воспитание подрастающего поколения [2, 134].

Сегодня в системе образования Российской Федерации сложились определенные направления, формы и методы патриотического воспитания учащихся. Формирование у них чувства патриотизма, сознания активного гражданина, обладающего политической культурой, критическим мышлением, способностью самостоятельно делать свой выбор, является одной из главных задач образования [3, 188].

В настоящее время большое значение приобретает поиск и разработка инновационных подходов к патриотическому воспитанию, реализация которых способствовала бы созданию качественно новых подходов в организации этой деятельности с подрастающим поколением.

Отмечая повышение общественного статуса воспитания в нашем обществе, учёные и педагоги отмечают, что сложившееся в настоящее время положение требует более активных и действенных мер государства, системы образования, всего общества по воспитанию у детей и молодежи качеств гражданственности, патриотизма, культуры межнационального общения. Для этого необходимо добиваться согласованности усилий всех основных социальных институтов воспитания. Общество нуждается в новом уровне сотрудничества в деле воспитания детей и молодежи государства, семьи, церкви и других традиционных религиозных организаций, политических партий, общественных объединений, средств массовой информации. В теоретическом аспекте остается актуальной разработка мировоззренческих и духовно-нравственных основ российской гражданственности и патриотизма, предусматривающих достижение широкого общественного согласия, конструктивную интеграцию общенациональных мировоззренческих и культурных ценностей, в том числе тех, которые ранее исключались по идеологическим причинам. Необходимо восстановить баланс двух основных сторон образования – обучения и воспитания, в связи с чем, в образовательных учреждениях увеличить ресурс времени на воспитывающую деятельность, занятия детей по интересам, приобретение опыта социального взаимодействия, приобщения к национальной культуре. Как отмечает А.А. Гирин [1, 67], в содержании обучения и воспитания в государственной системе образования должен быть принят и разработан механизм реализации приоритета общероссийских гражданских ценностей. В связи с этим целесообразно провести коррекцию ориентировочных минимумов образования (образовательных стандартов) по гуманитарным дисциплинам, образовательным областям «Искусство», «Филология», «История и обществознание». Молодые россияне должны обучаться обращению с государственными символами (герб, флаг, гимн), государственными реликвиями и общенациональными святынями.

В содержании общего образования нельзя допускать подмены базового федерального компонента гуманитарного образования национально-региональным, снижения учебной нагрузки по базовым гуманитарным учебным курсам, направленным на воспитание общероссийской гражданственности, патриотизма, культуры межнационального общения в российском обществе, формирующих единую общероссийскую гражданскую общность.

В национальных школах всех видов, в том числе в государственных школах с этнокультурным компонентом образования, актуально обеспечение приоритета единого общероссийского гражданского образования и воспитания. Все национальные школы народов России должны воспитывать прежде всего граждан России, сохраняя бережное и внимательное отношение к языку и культуре всех народностей и этнических групп Российской Федерации. Актуальным является издание на языках народов России художественных и публицистических произведений, учебной литературы гражданской, патриотической направленности [3, 145].

Взаимодействие образовательных учреждений и семьи должно строиться на основе уважения института семьи, воспитании высокого ценностного отношения к семье, ориентации на создание многодетной семьи, выработке у учащихся самостоятельности и ответственности в области семейной жизни, целомудренного и ответственного поведения в отношениях с противоположным полом.

В деятельности всех социальных институтов воспитания, особенно в системе образования, работе общественных объединений молодежи, необходимо отдавать приоритет содержанию и методикам воспитания, направленным на высокие духовные образцы личностного развития в противовес пропаганде бездуховности, безнравственности, цинизма.

Список литературы

1. Гирин А.А. Воспитание патриотизма в ученической среде // Воспитание школьников. – №1. – 2006.
2. Дерябин И. С. Нравственность, как одна из проблем воспитания // Воспитание школьников. – №11. – 2005.
3. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Воспитательная работа в современной школе. Воспитание от формирования к развитию: Учеб.- метод.пособие. – М., Ростов н/Д, 2000.
4. Основы патриотического воспитания / Под ред. Г.В. Спирина. – М., 2006.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЕГО ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И НЕПРЕРЫВНОСТИ

***С.Н. Кочеткова
г. Будённовск***

Радикальные изменения в российском обществе и порожденные на их основе противоречия между темпами развития общества и образования на сегодняшний день поставили задачу радикального его обновления. Разрешение представленного противоречия необходимо начинать с оздоровления подрастающего человека. Это, в свою очередь, предполагает построение стройной преемственной системы, направленной на формирование определенного мировоззрения личности и обеспечивающей природосообразность массового образования. Обратимся к значению словосочетания «эколого-валеологичес-

кое образование», объяснению его феномена. В современной теории и практике образования экология является не только предметной областью, но, более того, феноменом образования, обладающим системообразующим, интегрирующим потенциалом. Постепенно экологическое образование становится объектом международного сотрудничества в процессе деятельности международных и национальных правительственных и общественных организаций.

Непрерывное образование обозначает связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации обучения и воспитания) на каждой ступени образования для обеспечения преемственности в развитии ребенка. Исходя из этого, проблемы непрерывности и преемственности в образовании необходимо рассматривать как взаимообусловленные и взаимообуславливающие, а дошкольные образовательные учреждения как важнейшее звено непрерывного образования. Именно в дошкольные годы закладываются основы здоровья подрастающего поколения, что определяет введение в ДОО валеологического образования. Однако нельзя не заметить, что идея валеологического воспитания человека выдвигалась в явном виде уже Платоном и Аристотелем. Она стала традиционной для европейской педагогики, а философско-педагогически была осмыслена Я.А. Коменским, который видел в приобщении человека к культуре главное средство социальной гармонии. Эту идею дидактики восприняли и развивали многие известные русские ученые (К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, П.Ф. Лесгафт и др.).

В современной педагогике существует три основных подхода к валеологическому образованию [3, 27]: введение образовательного курса «Валеология»; однако эффективность такого подхода составляет не более 30 % (исследования Федерального центра валеологии, 1994); сохранение здоровья подрастающего поколения в образовательном учреждении преимущественно средствами физического воспитания (увеличение в учебном плане количества часов физической культуры); валеологизация образования: приведение общего образования и всех его проявлений, образовательной среды в соответствие с принципами валеологии (Н.К. Смирнов, З.И. Тюмасева, Т.Ф. Орехова, И.Л. и др.).

Есть и еще один подход к решению проблемы здоровьесбережения подрастающего человека, который в настоящее время разрабатывается как приоритетный. Обуславливается он специфической интеграцией экологии и валеологии, экологического и валеологического образования, приводящей к возникновению феномена «эколого-валеологическое образование». Современные экология и экологическое образование соотносятся не только с окружающей средой, но и со здоровьем человека, так как «во-первых, организм является микроэкосистемой; во-вторых, современная концепция здоровья представляет его как состояние равновесия (баланса) между адаптивными возможностями организма и условиями среды обитания, и тем самым, определяет здоровье на языке экологических понятий «адаптация», «среда», «равновесие», «гомеостаз», вскрывающих экологическую сущность здоровья...» [1, 43].

Итак, обозначенное в начале публикуемого материала противоречие можно разрешить путем введения в образовательный процесс непрерывного эколого-валеологического образования, обеспечивающего преемственность в развитии ребенка. Здесь нужно подчеркнуть, что именно эколого-валеологического, а не отдельных экологических, валеологических или экологизированных курсов потому, что: только через обучение, минуя воспитание, невозможно формирование личности; исходя из современных взаимоотношений человека с окружающей средой необходимо предать экологическому образованию более глубокий личностный смысл, то есть показать взаимосвязь экологии со здоровьем конкретного человека, а также пути сохранения этого здоровья [2, 23].

Таким образом, развитие эколого-валеологического образования в контексте его преемственности и непрерывности – это длительный этап, включающий в себя становление сначала непрерывного экологического, затем валеологического образования и в конце XX века приведший к формированию феномена непрерывного эколого-валеологического образования.

Список литературы

1. Бутакова О.Н. Педагогическая технология и проблема здоровьесберегающего образования / Л.Н. Сивохина, О.Н. Бутакова //Оздоровление средствами образования и экологии. — Челябинск – М., 2006.
2. Вайнер Э.Н. Формирование здоровьесберегающей среды в системе высшего образования// Валеология.– 2004.– №1.
3. Чурекова Т.М., Блинова Н.Г., Сапего А.В. Содержание здоровьесберегающего сопровождения в системе непрерывного образования// Валеология.– 2004.– №4.

РОЛЬ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТВОРЧЕСКОМ САМОРАЗВИТИИ ПЕДАГОГА

***Н.Н. Красова
г. Ставрополь***

Тенденции развития современного образования ставят на первое место задачу воспитания активной, творческой личности, стремящейся к выявлению и наиболее полному проявлению своих способностей и внутренних ресурсов. Основной акцент модернизации образования направлен на необходимость создания условий для наиболее полной самореализации личности. Утверждение К. Д. Ушинского о том, что педагог живет до тех пор, пока учится, в современных условиях приобретает особое значение. Сама жизнь ставит на повестку дня проблему непрерывного педагогического образования. А. Дистервег писал, имея в виду учителя: «Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием» [1].

Профессиональное саморазвитие, как и любая другая деятельность, имеет в своей основе довольно сложную систему мотивов и источников активности. Обычно движущей силой и источником самовоспитания педагога называют потребность в самосовершенствовании.

Как отмечают Г.И. Герасимов и Л.В. Илюхина, различают внешние и внутренние источники активности саморазвития. Внешние источники (требования и ожидания общества) выступают в качестве основных и определяют направление и глубину необходимого саморазвития. Вызванная извне потребность педагога в самовоспитании в дальнейшем поддерживается личным источником активности (убеждениями, чувством долга, ответственности, профессиональной чести, здорового самолюбия и т.п.). Эта потребность стимулирует систему действий по самосовершенствованию, характер которых во многом предопределяется содержанием профессионального идеала. Другими словами, когда педагогическая деятельность приобретает в глазах педагога личностную, глубоко осознанную ценность, тогда и проявляется потребность в самосовершенствовании, тогда и начинается процесс саморазвития [2].

А.И. Пригожин особо обращает внимание на то, что для развертывания процессов саморазвития большое значение имеет уровень сформированности самооценки. Психологи отмечают два приема формирования верной самооценки. Первый состоит в том, чтобы соотнести уровень своих притязаний с достигнутым результатом, а второй – сопоставить их с мнениями окружающих. Если притязания невысоки, то это может привести к формированию завышенной самооценки. Изучение характера затруднений в деятельности педагогов показало, что только те, кто ставят перед собой высокие задачи, имеют затруднения. Это, как правило, творчески работающие педагоги. Те же, кто не имеют высоких притязаний, обычно удовлетворены результатами своей работы, высоко их оценивают, в то время как отзывы об их работе далеки от желаемых. Вот почему так важно каждому человеку, избравшему педагогическую профессию, сформировать в своем сознании идеальный образ педагога [4].

Если к саморазвитию относиться как к целенаправленной деятельности, то обязательным компонентом ее должен быть самоанализ. Педагогическая деятельность предъявляет особые требования к развитию познавательных психических процессов: мышления, воображения, памяти и др. Не случайно многие психологи и педагоги в ряду профессионально значимых свойств личности учителя называют способность к распределению внимания, профессиональную память на лица, имена, психические состояния, педагогическое воображение, наблюдательность и т.д.

Одним из механизмов, побуждающих педагога к профессионально-творческому саморазвитию, является инновационная деятельность. Говоря о развитии инновационных процессов в российской образовательной системе, следует, прежде всего, уяснить смысл этого понятия. Термин «инновационная деятельность» в отечественной литературе появился в конце 80-х гг. XX в. Термин «инновация» происходит от лат. *innovus* (*in* – в, *novus* – новый, *innovare* – делать новое), означающего обновление или улучшение.

Применительно к производственной сфере, главным условием развития которой выступает прогресс науки и техники, инновация – это изменение в продукте, технике, технологии и организации производства, в котором материализуется новое научное знание, формирующее новый способ удовлетворения сложившихся общественных потребностей либо создающее новые [3].

Выделяют несколько уровней инноваций: открытие, утверждающее идеи, способные преобразовывать педагогическую действительность; изобретения, разработка и внедрение новых элементов педагогических технологий; педагогическое рационализаторство – усовершенствования, связанные с модернизацией и адаптацией к конкретным условиям уже используемых методов и средств воспитания и обучения.

На наш взгляд, применительно к педагогическому процессу использование термина «инновационная деятельность» правомочно, когда имеют место подходы, методы, технологии, которые еще не использовались, но это и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно решать задачи воспитания и образования. Педагогические инновации предполагают личностный и творческий аспекты организации учебного процесса, они охватывают все сферы образования.

Инновационная деятельность рассматривается нами как особый вид человеческой деятельности, которому присущи черты, общие со всеми другими видами человеческой деятельности: субъектность, предметность, активность, целенаправленность, мотивированность, созидательность.

Инновационная деятельность оказывает значительное влияние на профессионально-творческое саморазвитие педагога. В нашем понимании профессионально-творческое саморазвитие – это свойство личности, которое характеризуется потребностью в сознательном, качественном изменении себя как субъекта деятельности и становлении профессиональной позиции. Саморазвитие всегда начинается с потребности. Реализация потребности саморазвития выступает как способ разрешения противоречия между «собой – желаемым, нужным в данных условиях», и «собой – реальным».

Предположив, вслед за В.И. Слободчиковым, что инновационная деятельность является высшим фактором саморазвития личности [5], мы выявили следующее: являясь личностной категорией, инновационная деятельность усиливает личностную составляющую профессионально-творческого саморазвития; выступает как созидательный процесс по преобразованию педагогической действительности и личности педагога; влияет психологическими механизмами, порождающими саму инновационную деятельность, на его профессионально-творческое саморазвитие; актуализирует систему ценностей, углубляет ценностные ориентации, способствует духовно-нравственному самоукреплению личности; создает возможность обретения значительного статуса в педагогическом сообществе; способствует самореализации личности педагога в инновационном образовательном пространстве учебного заведения.

Инновационная деятельность педагога представляется нам как личностное своеобразие, определяющее уровень профессионально-творческого саморазвития, степень восприимчивости к педагогическим инновациям, характер и особенности создания авторской концепции, уровень ее реализации.

Педагогическая сущность профессионально-творческого саморазвития педагога в ходе инновационной деятельности представляется нам через создание условий для его личностно-профессионального саморазвития, которые составляют педагогическое сопровождение профессионального становления педагога. Мы понимаем под этим процессом систему профессиональной деятельности, направленную на создание специальных педагогических условий для успешного профессионально-творческого саморазвития педагога, включенного в инновационную деятельность, способствующую самоукреплению его личности как условия и средства постоянного наращивания его потенциалов.

Профессионально-творческое саморазвитие педагога рассматривается нами через включенность в инновационную деятельность, характеризующую степень реализации им идей инновационного образования, требующую активного использования интеллектуальных, духовных и физических сил, интенсивного участия личности во всей ее целостности в инновационной деятельности.

Продуктивность влияния инновационной деятельности на профессионально-творческое саморазвитие педагога зависит от внешних и внутренних мотивов. К ним можно отнести: внешние стимулы, связанные с материальным вознаграждением за те или иные элементы (а иногда и всю деятельность) по внедрению инноваций (материальное вознаграждение, удовлетворительные условия труда и режим работы и т. д.); мотивы внешнего самоутверждения педагога (самоутверждение через внешнюю положительную оценку окружающих).

Эти мотивы можно назвать мотивами престижа. Профессиональные мотивы, соединенные с высоким уровнем креативности, обеспечивают оптимальный результат педагогической деятельности; мотивы личностной самоактуализации. По мнению ряда исследователей, потребность в самоактуализации, состоящая в стремлении человека «быть тем, кем он может стать», потенциально существует у всех людей, но не у всех проявляется в профессиональной деятельности, а тем более осознанно. Педагоги, стремящиеся к самоактуализации, предпочитают творческие виды труда, открывающие явные возможности профессионально-творческого саморазвития.

В настоящее время утверждение о том, что педагогическая деятельность является по своей природе творческой, становится общепринятым. Творчество – это деятельность, порождающая нечто новое на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов [6]. Результатом творчества является введение в педагогический процесс инноваций.

В отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) продуктом творчества педагога всегда остается развитие личности. Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог-новатор, создает свою педагогическую технологию, но она является лишь средством для получения наилучшего в данных условиях результата.

Творческий потенциал педагога формируется на основе двух компонентов: *педагогического профессионального и социального опыта*.

Без специальной подготовки и знаний успешное педагогическое творчество невозможно. Только эрудированный и имеющий специальную подготовку педагог на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые оригинальные пути и способы ее решения. Педагогу приходится часто решать множество типовых и нестандартных педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Решая эти задачи, педагог, как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска: анализирует педагогическую ситуацию; проектирует результат в соответствии с исходными данными; анализирует имеющиеся средства, необходимые для проверки предположения и достижения искомого результата; оценивает полученные данные; формулирует новые задачи.

Следовательно, творческая педагогическая деятельность складывается из следующих этапов: возникновение замысла, его проработка и преобразование в идею – гипотезу, поиск способа воплощения замысла и идеи. Опыт творчества приобретает педагог при условии систематических упражнений в решении специально подобранных задач, отражающих педагогическую действительность, и организации как учебной, так и реальной профессионально-ориентированной деятельности будущих педагогов.

Профессионально-творческое саморазвитие педагога зависит от ряда внешних и внутренних факторов. К внешним факторам мы относим гуманистическую направленность образовательного процесса, ориентацию педагогического сообщества на личностный рост; к внутренним – гуманистическую направленность личности и мотивационную готовность педагога к инновационной деятельности, профессиональную компетентность педагога, его способность быть субъектом инновационной деятельности и собственного развития.

Для повышения эффективности действия данных факторов нами выявлены следующие условия: обеспечение информированности педагога о сущности и механизмах инноваций; поддержка самостоятельного включения педагога в активную творческую деятельность по преобразованию педагогической действительности и самого себя; ориентация системы управления образованием на профессионально-творческое саморазвитие педагога и его личностный рост.

Инновационная образовательная среда, рассматриваемая нами как фактор включенности педагога в инновационную деятельность, усиливает действенность последнего условия. Инновационная образовательная среда – это пространство совместной жизнедеятельности, в котором осуществляется инновационная деятельность по созиданию окружающей действительности и самого человека; результат деятельности созидательного и интеграционного характера, отличающегося степенью инновирования. Влияние инновационной среды на личность педагога обусловлено восприятием ее самим педагогом, включенностью в процесс ее создания и совершенствования. Главными показателями продуктивнос-

ти инновационной среды являются уровень восприятия этой среды, эффективность ее освоения, развитие и саморазвитие личности педагога.

Выявленные условия могут быть реализованы, если создана активизирующая инновационная образовательная среда, свобода в выборе пути преобразования педагогической действительности, наличие доброжелательного микроклимата, способствующего личностному росту всех участников инновационной деятельности.

Список литературы

1. Воробьева С.В. Основы управления образовательными системами. – М., 2008.
2. Герасимов Г.И., Илюхина Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. – Ростов н/Д, 1999.
3. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: Учеб.пособ. – М., 2004.
4. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. – М., 1989.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М., 1995.
6. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.

ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО МЕХАНИКЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

***И.В. Кульченко
г. Ессентуки***

Мышление является познавательным процессом. Оно представляет собой получение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования имеющихся представлений, оно всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить и активным изменением условий, в которых эта задача дана.

Мышление – это особого рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера. Выделяют несколько видов мышления. Теоретическое понятийное мышление – это мышление, пользуясь которым, человек в процессе решения поставленной задачи обращается к понятиям, выполняет действия в уме, непосредственно не имея дело с опытом, получаемым при помощи органов чувств. Он обсуждает и ищет решение задачи с начала и до конца в уме, пользуясь готовыми знаниями, полученными другими людьми, выраженными в понятийной форме, суждениях, умозаключениях.

Теоретическое образное мышление отличается от понятийного тем, что материалом, который здесь используется для решения задачи, является не понятие, а образы. Они или непосредственно извлекаются из памяти, или творчески воссоздаются воображением. В ходе решения мыслительных задач соответствующие об-

разы мысленно преобразуются так, чтобы человек в результате манипулирования ими смог непосредственно усмотреть решение интересующей задачи.

Наглядно-образное мышление состоит в том, что мыслительный процесс в нём непосредственно связан с восприятием мыслящим человеком окружающей действительности, и без него совершаться не может. Мысли наглядны и образны, человек привязан к действительности, а самые необходимые для мышления образы представлены в его кратковременной и оперативной памяти. Данная форма мышления наиболее полно и развёрнуто представлена у детей дошкольного и младшего возраста, а у взрослых – среди людей, занятых практической работой.

Наглядно-действительное мышление – практическая преобразовательная деятельность, осуществляемая человеком с реальными предметами. Основным условием решения задачи в данном случае является правильное действие с соответствующими предметами.

Перечисленные виды мышления выступают одновременно и как уровни его развития. Теоретическое мышление считается более совершенным, чем практическое, а понятийное представляет собой более высокий уровень развития, чем образное и теоретическое. Практическое мышление, в конечном счёте, связано с практической деятельностью.

Практический ум, как правило, на каждом шагу нацелен на решение практической задачи, и его выводы непосредственно проверяются практикой. Теоретический ум, выступает как опосредованный, он проверяется на практике лишь в конечных результатах его работы. Мышление в отличие от других процессов совершается в соответствии с определённой логикой соответственно структуре мышления. Можно выделить следующие логические операции: сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение. Сравнение вскрывает тождество и различие веществ. Результатом сравнения, кроме того, может стать классификация. Нередко она выступает как первичная форма теоретического и практического познания.

Более глубокое проникновение в суть вещей требует раскрытия их внутренних связей, закономерностей и существенных свойств. Оно выполняется при помощи анализа и синтеза. Анализ – это деление предмета, мысленное и практическое, на составляющие его элементы с последующим их сравнением.

Синтез есть построение целого из аналитических заданных частей. Анализ и синтез обычно осуществляются вместе, способствуя более глубокому познанию действительности. «Анализ и синтез, – писал С.Л. Рубинштейн, – «общие знамёна тем» всего познавательного процесса». Они относятся не только к отвлечённому мышлению, но и к чувственному познанию и восприятию. В плане чувственного познания анализ выражается в выделении какого-нибудь свойства объекта, до того должным образом не выделявшегося. Познавательное значение анализа связано с тем, что он вычисляет и «подчёркивает», «выделяет существенное».

Абстракция – это выделение какой-либо стороны или аспекта явления, которые в действительности как самостоятельные не существуют. Абстрагирование выполняется для более тщательного изучения и, как правило, на основе предварительно произведённого анализа и синтеза. Результатом всех этих операций нередко выступает формирование понятий. Абстрагированными могут стать не

только свойства, но и действия в частности способы решения задач. Их использование и перенос в другие условия возможны лишь тогда, когда выделенный способ решения осознан и осмыслен относительно к конкретной задаче.

Обобщение выступает как соединение существенного и связывание его с классом предметов и явлений. Понятие становится одной из форм мысленного обобщения. Конкретизация – это операция обратная обобщению. Она проявляется в том, что из общего определения – понятия выводится суждение о принадлежности единичных веществ и явлений определённому классу. Кроме рассмотренных видов и операций, имеются ещё и процессы мышления. К ним относятся суждение, умозаключение, определение понятий, индукция, дедукция. Суждение – это высказывание, содержащее определённую мысль. Умозаключение представляет собой серию логически связанных высказываний, из которых выводятся новые знания. Определение понятий рассматривается как система суждений о некотором классе предметов (явлений), выделяющая наиболее общие признаки. Индукция и дедукция – это способы производства умозаключений, отражающие направленность мысли от частного к общему или наоборот.

Индукция предполагает вывод частного суждения из общего, а дедукция – вывод общего суждения из частных.

Хотя логические операции органически входят в состав мышления, оно не всегда выступает как процесс, в котором действуют только логика и разум. В процессе мышления зачастую выступают эмоции, что приводит к желаемым результатам. При этом эмоции не только искажают, но и стимулируют мышление. Известно, что чувство придает мысли напряженность, остроту, целеустремленность и настойчивость. Регулятивная функция эмоций в мышлении проявляется в том, что они способны активизировать поиск нужного решения в том случае, если он ведется в правильном направлении, и замедляют его, если интуиция подсказывает, что избранный ход направления мысли ошибочен.

Психологами было затрачено много усилий и времени на выявления того, как человек решает новые необычные, творческие задания. Одним из первых попытался сформулировать ответ на данный вопрос Дж. Гилфорд. Он считал, что практическое мышление связано со следующими особенностями:

1. Оригинальность, необычность высказываемых идей, ярко выражаемое стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек почти всегда везде стремиться найти свое собственное, отличное от других решение.
2. Семантическая гибкость, т.е. способность видеть объект под новым углом зрения, расширять функциональное применение на практике.
3. Образная адаптивная гибкость, т.е. способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны.
4. Семантическая спонтанная гибкость, т.е. способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

В ходе исследований практического мышления были выявлены условия, которые способствуют или препятствуют быстрому нахождению решения творческих задач.

1. Если в прошлом способ решения человеком некоторых задач оказался достаточно успешным, то это обстоятельство пробуждает его и в дальнейшем придерживаться данного способа решения. При встрече с новой задачей человек стремится применить его в первую очередь.

2. Чем больше усилий было потрачено на то, чтобы найти и применить на практике новый способ решения задачи, тем вероятнее обращения к нему в будущем. Психологические затраты на обнаружение некоторого нового способа решения пропорциональны стремлению использовать его как можно чаще на практике.

3. Возникновение стереотипа мышления, который в силу указанных выше условий мешает человеку отказаться от прежнего и искать новый, более подходящий путь решения задачи.

4. Интеллектуальные способности человека страдают от частных неурядиц. Чувство успеха для усиления интеллектуальных потенций людей столь же необходимо, как и ощущение правильности какого-либо движения для его усвоения.

Практическое мышление связано с практической деятельностью человека, при этом происходит более глубокое проникновение в суть вещей, что способствует раскрытию внутренних связей, закономерностей и существенных свойств. Практическое мышление включает в себя анализ и синтез ситуации описанной в задаче, что способствует более глубокому познанию действительности.

В обучении основную роль играют учебные проблемы, суть которых состоит в преодолении практических и теоретических препятствий. Для решения этих проблем необходимо активизировать мыслительную деятельность. Мышление начинается с проблемы или вопроса, удивления, противоречия. Острую проблемность ситуация приобретает при наличии в ней противоречий, из которых человеку нужно выйти «победителем». В процессе обучения могут возникнуть как простые, так и сложные проблемы. Прежде чем решать трудную проблему, нужно разделить ее на более простые части и решить их по очереди. Например, при изучении раздела физики «Механика» в кинематике рассматривают характеристики механического движения, среди которых выделяют векторные и скалярные величины. К скалярным относят время, путь, координаты, а к векторным – перемещение, скорость, ускорение. Для грамотного использования в решении задач таких физических величин, как путь и перемещение необходимо уметь выделять, что общее и в чем различие между ними. Кроме того, эти величины определяют через понятие, как путь – это скаляр, равный длине траектории, по которой движется тело, а перемещение – это вектор, соединяющий начальное положение тела с конечным в процессе механического движения, необходимо при решении задач уметь использовать их общие единицы измерения и проводить сравнительную характеристику между ними. Но на первоначальном этапе практического мышления рассматривают задачи, в которых эти величины вместе не используют: каково перемещение шарика, падающего из состояния покоя за время t ? Найти путь, пройденным телом при движении по окружности за время равное периоду обращения, если радиус окружности R . А затем используют более сложные ситуации, в которых и путь, и перемещение сравнивают друг с дру-

гом. Движущийся равномерно автомобиль сделал разворот, описав половину окружности. Во сколько раз путь, пройденный за указанный промежуток времени, больше модуля вектора перемещения?

После проведенной работы можно сделать вывод о соотношении между пройденным путем и перемещением.

В проблемной ситуации центральным элементом является неизвестное. Признаками проблемы являются: порождение проблемной ситуации; определенная готовность и интерес решающего к поиску решения; возможность неоднозначного пути решения, обуславливающая наличие различных направлений поиска.

Следует различать проблемную задачу и проблему. Проблема шире распадается на разветвленную совокупность проблемных задач. Проблемную задачу можно рассматривать как простейший, частный случай проблемы, состоящий из одной задачи. Можно поставить проблему в кинематике изучение механического движения, тогда проблемными будут задачи с применением уравнений механического движения. Существуют три основных типа проблем: проблема перевода на математический язык ситуации в задаче, т.е. проблема построения математических моделей; проблема исследования ситуации; проблема применения знаний в данной ситуации.

Необходимо выстроить цепь логических рассуждений, которые ответят на вопрос, как можно найти неизвестное, при этом опираясь на уровень возможностей обучаемого. В случае решения задач на движение тела, брошенного под углом к горизонту, используются знания о векторе и проекции вектора на координатные оси из математики. Применяя уравнения механического движения в зависимости от его вида, можно определить параметры движущегося тела. Система наводящих вопросов, «промежуточных» решений заставляет студента глубже проникнуть в суть дедуктивных рассуждений, заставляет его собственное, индуктивное верное объяснение сформулировать логически более строго.

Итак, практическое мышление переходит от индуктивного представления к логическому обоснованию. Важным аспектом обучения решению задач является формирование умения строить логически последовательную «цепочку» дедуктивных умозаключений, обучение способам мыслительной деятельности и закрепление этих способов в качестве лично значимых мыслительных умений, что создает основу для творческого подхода к решению задач. Обучение решению задач выступает как эффективный аспект формирования практического мышления.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1920-1930-Е ГГ. НА СТАВРОПОЛЬЕ

*Н.А. Леонова
г. Ставрополь*

С 1920-х гг. до создания единой централизованной системы государственных трудовых резервов в октябре 1940 г. шел процесс становления и развития

системы среднего профессионального образования в стране. В этот период были сформулированы основные требования к профессиональному образованию – соответствие уровню научно-технического прогресса, базирование на интеграции обучения с производительным трудом и практикой.

Система среднепрофессионального педагогического образования включала курсы педагогических практикантов, 2-годичные педагогические курсы и педагогические техникумы. Придавая большое значение подготовке педагогических кадров, Главпрофобр в июле 1921 г. разработал схему педагогического образования: курсы краткосрочные (6 месяцев – 1 год), для подготовки рядовых работников социального воспитания (для лиц, имеющих общее образование); педагогические курсы (обучение до двух лет), для подготовки рядовых работников социального воспитания дошкольных и школьных учреждений (для лиц, имеющих законченное общее образование в размере нормальной школы второй ступени или закончивших бывшее среднее учебное заведение); педагогический техникум, рассчитанный на подростков, окончивших единую семилетнюю школу или имеющих соответствующее образование. Целью заведений среднего типа была подготовка квалифицированных работников социального воспитания и внешкольного образования. Курс обучения был рассчитан на четыре года и состоял из двух ступеней: первая, общеобразовательная с педагогическим уклоном, вторая – специально-педагогическая с двумя отделениями – дошкольным и школьным.[1, 20]

Построение сети средних педагогических учебных заведений на Ставрополье проходило параллельно с реформированием школьной системы. Так, в 1920-е гг. Первая мужская гимназия, созданная в 1837 г., была преобразована в советскую трудовую школу второй ступени и переведена в здание бывшей женской Ольгинской гимназии, а в самом здании гимназии обосновались курсы красных командиров; в помещении духовной семинарии была открыта Первая советская школа второй ступени; епархиальное женское училище было преобразовано во Вторую советскую школу первой и второй ступени; на базе двухгодичной церковно-приходской школы открылась Вторая Ставропольская учительская семинария, осуществляющая подготовку преподавателей школ первой ступени.

В 1921 г. были организованы Пятигорские двухгодичные педагогические курсы Терского губернского отдела Народного образования (Тергубоно) в г. Пятигорске, просуществовавшие до 1923 г.

С 1923 по 1930 г. курсы были реорганизованы в Терский педагогический техникум имени Н.К. Крупской Терского окружного отдела Народного образования (крайоно) изначально в г. Пятигорске, а с 1925 г. техникум перевели в г. Ессентуки. По другим данным в Ессентуки техникум был переведен в 1924 г. и размещался в двух зданиях – на улице Советской, 28 и Советской, 13. [1, 20]

С 1924 г. при техникуме было подсобное хозяйство, состоящее из земельного участка, огорода и овощехранилища. Также при педагогическом техникуме функционировала начальная школа № 9 имени Н.К. Крупской, в которой работали выпускники техникума (Б.П. Клименко, К.Ф. Ситник, М.Н. Мануйлова и др.).[2, 1]

С 1930-1933 гг. техникум был переименован в Северо-Кавказский агрономический педагогический техникум Северо-Кавказского краевого отдела Народного образования (крайно). В 1933 г. (по 1935 г.) техникуму был вновь возвращен статус педагогического, и он стал называться Ессентукский педагогический техникум. С 1936 г. (по 1956 г.) техникум был реорганизован в Ессентукское педагогическое училище Северо-Кавказского, а с 1937 г. – Орджоникидзевского краевого отдела Народного образования (крайно). (В период немецко-фашистской оккупации деятельность педагогического училища была приостановлена. С 1943 г. оно возобновило свою деятельность в статусе Ессентукского педагогического училища Ставропольского краевого отдела Народного образования (крайно), готовящего педагогические кадры для начальной школы).

Минераловодское педагогическое училище отдела народного образования Ставропольского крайисполкома было образовано в 1928 г. (по другим данным – в 1927 г.). [3,1]. Изначально оно находилось в г. Минеральные Воды Минераловодского района Северо-Кавказского края в статусе Минераловодского педагогического техникума Народного Комиссариата просвещения РСФСР. С 1933 г. учебное заведение было переведено на станцию Иноземцево Орджоникидзевского края (с 1937 г.), с 1943 г. – Ставропольского края, находившейся на территории двух сел – Карраское и Николаевское Минераловодского района. Техникум располагался в трехэтажном здании по улице Верхнедачной, 7.

Техникум был образован на базе железнодорожной школы второй ступени, что установлено по данным аттестатов ее выпускников, и подчинялся Министерству просвещения РСФСР. При нем функционировала начальная базовая школа № 28. Первый выпуск учителей был произведен в 1931 г. Во время немецко-фашистской оккупации техникум прекратил свою деятельность, возобновив ее с января 1943 г. С 1944 г. техникум был преобразован в Минераловодское педагогическое училище [4, 1].

Ставропольский учительский институт, созданный в 1912 г., в 1923 г., стал педагогическим техникумом, а в 1930 г. был преобразован в Ставропольский агропединститут.

30 апреля 1928 г. было образовано Черкесское педагогическое училище отдела народного образования Ставропольского крайисполкома, ликвидированное в 1955 г [5, 1].

Таким образом, в 1920-1930-е гг. были открыты педагогические техникумы и училища в городах Ставрополе, Ессентуках, Минеральных Водах, Петровском, Микоян-Шахаре, Баталпашинске, что позволило обеспечить регион квалифицированными кадрами для работы в дошкольных и начальных образовательных учреждениях.

Список литературы

1. ГАУ ГАСК, ф.Р – 90. Оп.1. Д.14.
2. ГАУ ГАСК, ф.Р – 4097. Оп.1. Д.3.
3. ГАУ ГАСК, ф.Р – 4236. Оп.1. Д.5.
4. ГАУ ГАСК, ф.Р – 4236, д.178, 1954-1973 гг.
5. ГАУ ГАКЧАО, ф.Р – 237, д.63, 1943-1954 гг.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ВИКТИМНЫМИ ДЕТЬМИ

Н.Н. Литвинова
г. Ставрополь

Проблема человека – жертвы неблагоприятных условий социализации, является одной из наиболее актуальных в настоящее время. Необходимость пристального внимания к социальным проблемам детства, на наш взгляд, стала особенно остро ощущаться именно теперь, когда наше общество охватил социально-политический и экономический кризис, негативные последствия которого, прежде всего, отражаются на детях.

Несмотря на усиливающееся внимание к вопросам профессиональной подготовки педагогов к взаимодействию с учащимися, проблема формирования профессиональной готовности к взаимодействию с виктимными детьми до сих пор остается мало изученной, не смотря на ее актуальность, научную и теоретическую значимость.

Профессиональная готовность – явление, детерминированное многими внутренними и внешними факторами. Профессионально значимое качество личности, объединяет в себе: положительное отношение к деятельности; адекватные требования профессиональной деятельности чертам характера, способностям, проявлениям темперамента; необходимые знания, умения и навыки: устойчивые, профессионально важные особенности процессов отражения и мышления. Современный педагог должен обладать высокой общей культурой, моральной чистотой, глубоким чувством рефлексии, душевной щедростью, эмпатией, постоянным стремлением к самосовершенствованию.

Педагог с первых дней самостоятельной работы оказывается включенным во все многообразие задач реального целостного педагогического процесса. Работая с виктимными детьми, ему необходимо владеть оперативной диагностикой, быстро ориентироваться в выборе адекватных форм общения и взаимодействия, принимать решения с учетом конкретной ситуации, вида и типа виктимности. При этом он должен учитывать особенности детского коллектива, в котором имеются виктимные дети, в соответствии с ними определять воспитательные задачи и средства их достижения, настойчиво и последовательно добиваться включения детей в жизнедеятельность класса, повышения их статуса среди сверстников, повышения самооценки и снятия тревожности.

Современные проблемы детства в нашем обществе с особой остротой ставят вопрос о формировании готовности учителя к работе с детьми, имеющими различные физические и психические дефекты, детьми-жертвами неблагоприятных условий социализации. Учитель может эффективно влиять на виктимных учащихся лишь в том случае, если он способен занять благоприятную позицию в системе межличностных отношений в коллективе и тесно сотрудничать с ним, заслужить уважение, доверие, симпатии учащихся, развивать их

инициативу и активность в решении стоящих перед ученическим коллективом – задач. Для этого он должен обладать такими социально-психологическими качествами, как умение разбираться в людях (способность быстро и правильно оценивать психологические особенности, сильные и слабые стороны, проникать в их мысли, улавливать чувства, настроения, распределять обязанности и задания с учетом их интересов, возможностей и психических состояний); нравственно-коммуникативные качества (четкость, доброжелательность, справедливость, умение замечать в людях положительное и не фиксировать внимание на физических недостатках ребенка, простота и доступность, такт, общительность и т.д.); инициатива (способность первому вступить в контакт с проблемным ребенком, поставить адекватные цели и предложить способы их достижения; агитаторские качества (умение убеждать, заражать, увлекать за собой); демократизм, умение активизировать самоуправление и взаимодействие в педологическом коллективе (включать всех детей в совместную деятельность, требующую не только участия, но и проявления личностных качеств, творческих способностей и умений, формулировать цели и задачи своей деятельности, создавать атмосферу гласности, внутригруппового общения, позволяющую откровенно высказывать свои суждения, уважение к чужому мнению, к необычности, отдельных членов класса, простота и доступность в общении, уважение к ограниченным возможностям, готовность поддержать инициативу и самостоятельность учащихся и др.).

Одним из главных слагаемых коммуникативных способностей педагога, работающего с виктимными детьми, является его умение замечать в учащихся хорошее и тактично отмечать это в присутствии товарищей по классу. В умения поощрять, укреплять престиж личности в коллективе, проявляется уважение к человеческому достоинству, и это очень ценится учащимися. Виктимные дети, испытывающие дефицит защищенности, особенно чувствительны к проявлениям внимания и уважения, доброты и понимания.

Личность педагога, его личностные качества являются важнейшими компонентами его профессиональной готовности к взаимодействию с виктимными детьми. Однако не менее важным является наличие у педагога определенных умений, что является важным составляющим его профессионально-педагогической направленности.

Взаимодействие учителя с учащимися составляет важнейшую сущностную характеристику педагогического процесса, понимаемого как педагогически целесообразное межличностное взаимодействие с детьми, в основе которого лежат гуманистические принципы, закономерности общения, и специально организованная совместная деятельность, способствующая развитию личности.

Список литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986. – 421 с.
2. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 199. – 365 с.

«ЖУРНАЛ ДЛЯ ЧТЕНИЯ ВОСПИТАННИКАМ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ» В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ ПРЕДРЕФОРМЕННОЙ РОССИИ

***В.А. Лубашов
г. Ставрополь***

Отечественная педагогическая журналистика восходит своими корнями к общественно-литературным журналам начала XIX столетия («Вестнику Европы», изданиям «Вольного общества любителей словесности, наук и художеств», «Санкт-Петербургскому журналу», «Северному вестнику» и «Лицею»), сыгравшим заметную роль в выработке взглядов общества на обучение и воспитание. Заложенные в них просветительские традиции были продолжены в 30-х – 40-х годах «Московским телеграфом», «Московским наблюдателем», «Отечественными записками», «Современником», отличавшимися повышенным вниманием к вопросам образования, критическим отношением к иностранному воспитанию, стремлением к распространению педагогических знаний в русском обществе. Отдельные статьи педагогического содержания публиковались в дореформенный период в «Военном журнале», «Военном сборнике», «Артиллерийском журнале», «Морском сборнике».

Собственно педагогическая журналистика России начинается с журнала «Периодическое сочинение об успехах народного просвещения» – официального органа Министерством народного просвещения, издаваемого с 1803 г. В 1821 – 1824 гг. его заменил «Журнал Департамента народного просвещения». В 1825, 1827 и 1829 гг. выходили «Записки, издаваемые от Департамента народного просвещения», и, наконец, «Журнал Министерства Народного Просвещения», выходивший с 1834 г. по 1917 г. Указанные издания имели официозный характер и были ориентированы на чиновников ведомства народного просвещения и частично на учителей.

Следует отметить, что в первой половине XIX века педагогические журналы издавались и частными лицами. Первым негосударственным педагогическим изданием страны стал «Педагогический журнал» А.Г. Ободовского, Е.О. Гутеля и П.С. Гурьева (1833 – 34 гг.), освещавший деятельность действовавшей при Гатчинском сиротском доме маленькой экспериментальной школы для приходящих детей. Следом за ним П.Г. Редкин и Д.А. Валуев предприняли в Москве издание «Библиотеки для воспитания» (1843 – 1844 гг.) и «Библиотеки для чтения» (1845 – 1848 гг.). На страницах журнала освещались основы научной педагогики, публиковались дидактические материалы. Значительную часть публикаций составляли переводные работы европейских педагогов. Но указанные журналы издавались малыми тиражами, имели специфическое назначение и не сыграли сколько-нибудь значительной роли в распространении педагогических знаний в обществе.

Анализ периодической печати свидетельствует, что в первые десятилетия XIX века в России не существовало и издания, предназначенного учащимся учеб-

ных заведений, тогда как потребность в них по мере развития образования ощущалась все острее. Учитывая, что громадное большинство российского юношества обучалось в кадетских корпусах, меры к реализации данной потребности в 30-х годах XIX века предприняло военное ведомство страны.

Первым военным литературно-педагогическим органом страны был «Журнал для чтения воспитанникам военно-учебных заведений», издаваемый с целью *«приохотить учащихся к самостоятельному чтению»* с 1836 по 1863 гг. Штабом военно-учебных заведений. Обязанности главного редактора были возложены на начальника штаба военно-учебных заведений Я.И. Ростовцева. Активное участие в создании журнала приняли профессор М.И. Талызин и П.А. Плетнев.

По мысли организаторов, журнал должен был служить целям приобщения воспитанников кадетских корпусов к самостоятельному чтению. В обосновании проекта указывалось на недопустимость пренебрежения важнейшей стороной воспитания – чтением воспитанниками книг, в силу чего они в период обучения в кадетских корпусах, «вовсе не получая привычки читать, размышлять и соображать суждения о предметах собственным умом своим, ограничиваются усвоением понятий только сухих, не выходящих из предметов классного преподавания, а потому вовсе не приобретают к умственным занятиям любви, и, по вступлении из заведения в быт гражданский, оставляя занятия классные и не ощущая потребности в чтении, забывают, мало помалу, все ими выученное и, по неимению таким образом для ума своей пищи, предаются вполне умственной праздности» [2, 427].

Штаб военно-учебных заведений привлек к сотрудничеству с журналом историков: Н.С. Голицына и А.В. Висковатова, писателей А.М. Михайловского-Данилевского, Д.М. Княжевича, Л.И. Зедделера и Н.Н. Анненкова, ориенталиста и журналиста О. Сенковского, директора канцелярии Военного министерства М.М. Брискорна, военного теоретика М.М. Медема, воспитателя великих князей генерала А.Л. Философова, детского писателя В.В. Львова, тайного советника М.П. Позена.

Непосредственным разработчиком программы нового издания являлся В.П. Бурнашев, представивший Я.И. Ростовцеву 18 октября 1836 г. проект об издании особого журнала «Кадетское чтение». «Нельзя не согласиться, – писал В.П. Бурнашев, – в недостатке книг со специальною целью в этой отрасли нашей литературы, которая посвящена образованию ума и сердца детей посредством чтения соответствующего их возрасту и их познаниям... Лучшие Русские этого рода книги приняты для чтения в малолетних возрастах некоторых наших учебных заведениях, но чтение их не достигает вполне предназначенной цели, тем более, что это большею частью довольно рабские и не всегда правильные переводы иностранных авторов, вовсе не заботившихся о России и о русских детях, а имевших в виду, держа перо в руке и сидя в своих кабинетах, детей своих соотечественников – вот почему раз двадцать говорят им о Людовике XIV, о Вандомской колонне, о Телле, Густаве Адольфе, Вильяме Пене и проч. Все это прекрасно, но это не Русское. Дайте нам русского, своего, отечественного, эта житейственно-духовная пища будет полезнее всех этих иностранных

воспоминаний, о которых достаточно говорится в истории и о которых наши русские дети прочтут и после, то это не беда» [2, 603 – 605].

Изначально предполагалось реализовывать в новом журнале наряду с образовательными целями цели патриотического воспитания. Автор проекта предлагал размещать в журнале: маленькие повести и рассказы, в которых действующими лицами являлись бы дети; исторические воспоминания примечательных отечественных событий с подробным описанием картин прошедшего времени; биографические очерки знаменитых русских людей; нравственные анекдоты о великих соотечественниках; прогулки по примечательным местам нашего отечества; краткие рассказы о важнейших изобретениях в области искусства, ремесла и военного дела; этнографические очерки народов России; комедии, драмы, водевили, удобные к заучиванию наизусть; и) описания «назидательных для юных умов» и находящихся в нашем отечестве достопримечательностей: заведений разного рода, правительственных учреждений, мануфактурных и художественных выставок, собраний редкостей.

В 1838 г. положение о журнале с прилагаемой программой вошли в первый составленный свод «Свод военных постановлений». Основными разделами издания являлись: а) изящная словесность, б) поэзия, в) науки и искусства и г) смесь. С 1841 г. тираж журнала был увеличен до 850 экземпляров, что составляло по номеру на десять воспитанников военно-учебных заведений. С 1843 г. кроме кадетских корпусов «Журнал для чтения воспитанникам военно-учебных заведений» за плату стал рассылаться частным лицам, что свидетельствует о росте его популярности в русском обществе.

Этот же вывод подтверждается и отзывами современников. В частности, Я.И. Ростовцев отмечал в письме Начальнику военно-учебных заведений в 1835 г.: «Журнал наш очень удается между воспитанниками, и даже входит в моду: Морской корпус и Институт гражданских инженеров просят печатать потребное для них число экземпляров». «Я имею шестерых сыновей, которые учатся, – писал Я.И. Ростовцевы М.М. Тимаев, – им надо читать, а лучше не находить ничего, кроме вашего журнала».

По воспоминаниям бывшего кадета Полтавского кадетского корпуса: «Полтавские кадеты первых выпусков, приезжая в Дворянский полк, обращали на себя внимание развитостью и знакомством с иностранными языками». Я очень хорошо помню, – продолжал автор, – как почтенный преподаватель тактики в Дворянском полку, полковник И.Я. Клуген, слушая наши ответы из военной истории, сперва сердился, а потом переменял гнев на милость, когда мы пускались в подробности, давно нам известные из Данилевского, Бутурлина и других.

– И откуда ты, камчадал, взял это? – спросил меня раз Иван Яковлевич, когда я ему ответил о партизанских действиях Фигнера.

– Из «Журнала военно-учебных заведений», прочитанного мною еще в Полтаве, – доложил я полковнику Клугену».

«Бог сжалился надо мною, – вспоминал еще один воспитанник Полтавского корпуса А.Д. Сатин, – и я прозрел. Читая «Журнал военно-учебных заведений»,

я напал на описание взятия Царем Петром старинной русской крепости Орешек, отнятой у нас шведами. Князь Михаил Михайлович Голицын первым пополз, по приставной лестнице, на штурм крепости и, когда уже был на половине ее, прибежал денщик Царя с приказанием отступить. «Скажи Царю, что я теперь принадлежу Богу», молвил Голицын, полез дальше и взял крепость... Много, с тех пор, пролетело пуль, картечи и ядер над моей головой, – но каждый раз, когда я видел первый клуб дыма, я крестился и вспоминал незабвенное для меня имя блаженной памяти князя Михаила Михайловича Голицына» [1].

Лестные отзывы о первом военном литературно-педагогическом издании, судя по содержанию помещенных в нем материалов, были вполне обоснованы. Сошлемся на анализ, помещенный в книге М. Соколовского «Кадетский журнал полвека назад» [3].

Задачей авторов статей, помещенных в военном отделе, являлось принесение пользы юным читателям «предварительно знакомя их с военным бытом». В отделе помещались статьи из жизни солдат, рассказы о А.В. Суворове, об Отечественной войне 1812 г. и об ее героях, приказы знаменитых полководцев, стихотворения бывших воспитанников кадетских корпусов по военной тематике. Кроме работ бытового и военно-исторического характера журнал предлагал читателям «злободневные военные известия»; во время Крымской кампании и Кавказских войн в нем печатались донесения с театров военных действий. Редакция размещала как работы сотрудничавших с журналом авторов, так и заимствовала материалы из различных военных трудов.

В историческом отделе значительное место отводилось биографическим сведениям о людях, прославившихся на том или ином поприще. Таковы являлись материалы о Петре I, Екатерине II и ее сподвижниках: Потемкине, Зориче, Державине, Безбородко, Ангальте, Императорах Александре I и Николае I, вел. кн. Михаиле. В этом же разделе помещены статьи о «русских замечательных людях И.М. Долгорукове, М.В. Ломоносове и др. и «великих иностранцах Гете, Бюффоне, Наполеоне и др.

В научно-литературном отделе доминировали работы публицистического характера, имевшие целью «подготовить в сердцах будущих воинов святую и благородную любовь к отечеству». Здесь размещались статьи по отечествоведению, сведения о потенциальных противниках, назидательные произведения, обращения духовных лиц.

Новым для журналистики явлением было характерное для последних лет существования журнала публикация сочинений воспитанников кадетских корпусов, как-то «Бородино в 1839 г.» Д. Пацукевича, «Письма из Бородина» Л. Кавелина, «Оставления русскими Смоленска» Аккермана, «Княжения Ярослава Мудрого» Баскова и др.

В 1863 г. «Журнал для чтения воспитанников военно-учебных заведений» прекратил свое существование. Анализ его публикаций и отзывов на них позволяет говорить о несомненной пользе, приносимой изданием делу образования и воспитания кадетов.

Начавшееся реформирование армии выдвинуло новые требования к организации и обеспечению учебно-воспитательного процесса, поставило на повестку вопросы привнесения в него научных основ, принципиально иной подготовки военных кадров, осмысления и внедрения достижений передовой педагогической мысли. В этих условиях место прекратившего свое существование журнала должен был занять новый орган, которым в 1864 г. стал журнал Главного управления военно-учебных заведений «Педагогический Сборник».

Список литературы

1. М.А.Д. Полтавский кадетский корпус в первые годы его существования // Исторический вестник. – 1890. – № 11.
2. Симонов И.С. Из истории «Журнала для чтения воспитанникам военно-учебных заведений» // Педагогический сборник. – 1913. – III.
3. Соколовский М. Кадетский журнал полвека назад. – СПб., 1905.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

***С.А. Манторова
г. Ставрополь***

Размышления о воспитании сопровождают всю историю человечества. Для педагогической антропологии традиционно отношение к воспитанию и как к природному долгу человека, и как к специфически человеческому способу бытия, и как специальной деятельности, имеющей чрезвычайную ценность. Воспитание возможно потому, что оно соответствует природе человека, его основным видовым особенностям. Только человек как существо духовное осуществляет поиск истины, добра и красоты, ориентируется на идеальные образы и представления, руководствуясь совестью, стыдом, долгом, что определяет механизм воспитания. Человек имеет нужду и способность к воспитанию (И. Кант), и поэтому воспитание – органическая составляющая человеческого образа жизни.

Духовная составляющая деятельности воспитания включает в себя ценности и идеалы, а главная цель – стимулирование процессов самоопределения, самосовершенствования через приобщение к этим ценностям.

Для антропологически безупречного воспитания характерен целый ряд особенностей: осознанная постановка гуманистических идей; антропологическая ориентированность – акцентирование на развитие человека (и ребенка, и взрослого, и ученика, и учителя и т.д.); целостность и продуманность всех компонентов системы; четкая организация педагогического процесса; высокие нравственные ориентиры и природосообразные, ненасильственные методы воспитания [1].

Все антропологически безупречные гуманистически ориентированные педагогические системы: поддерживают свойственную детям активность; опираются на их жизненный опыт; прилагают специальные усилия, чтобы обеспечить каждому ребенку успех в той или иной деятельности и признание значимых для

него людей; организуют творческое сотрудничество детей друг с другом, с педагогами и родителями; создают условия для активного освоения ребенком пространства своего бытия; бережно относятся ко времени ребенка [2].

Все это способствует индивидуализации воспитательного процесса, обеспечивает развитие не только интеллектуальной, но и эмоциональной сферы, креативности и рефлексии тела и духа; развертывание личностной индивидуальности всех его участников.

В своей деятельности учитель призван решать не только учебно-теоретические задачи (например, анализ и обобщение учебного материала), но и воспитательные: организация деятельности учащихся, построение взаимоотношений с учениками, принятие различных педагогических решений. Специфика педагогической деятельности требует от учителя гармоничного умственного развития, сформированности как абстрактно логического, так и образного мышления.

Практическое мышление учителя по сути своей является творческим мышлением, несущим в себе духовно-нравственную основу, интегрирующим мысль и эмоции, готовность к принятию нестандартных, нестандартных решений, сложных педагогических задач [3].

Изучение индивидуального стиля работы и поведения учителя показало, что педагоги, у которых преобладают черты художественного склада, более выразительны, эмоциональны, непосредственны и склонны к общению со студентами. Вместе с тем они более уязвимы: у них обострено самолюбие, они чувствительны к мнениям окружающих и т.д. Педагоги с ярко выраженным мыслительным складом более склонны к объективности и рассудительности, не отличаются привязанностью к учащимся, сравнительно равнодушно относятся к их мнениям и отношениям. Они не только требовательны и принципиальны, но и менее чувствительны к внутренним состояниям учащихся.

История педагогической мысли хранит профессиональный идеал, память о многих талантливых педагогах-гуманистах, идеи и жизнь которых могут служить образцом для многих поколений учителей. Таким идеалом может быть любимый учитель или известный педагог-мастер, знакомый нам по книгам, телепередачам.

Определить цель самосовершенствования человеку значительно легче, если у него есть определенный идеал, в котором воплощены его представления о том лучшем, что должно быть присуще человеку. Л.Н. Толстой писал, что идеал – это путеводная звезда. Без неё нет направления, а без направления нет жизни. Идея – основной источник энергии творческой личности. Идеал – это идея, преобразованная в мощный энергетический заряд, направляющий творческую энергию личности к будущему (П. Вайнцвайл). Профессиональный идеал – это своего рода эталон, перспектива, воплощающая наши отдаленные цели и стремления.

Так, педагогические идеи и находки А.С. Макаренко легли в основу «педагогики сотрудничества», методики коллективной творческой деятельности, которые в наши дни позволяют развивать демократию, обеспечивать создание творческого микроклимата в школьном коллективе. Идеи А.С. Макаренко используются многими зарубежными педагогами, строящими школу как сообщество детей и взрослых [3].

Таким образом, деятельность учителя в воспитании личности осознается педагогической наукой как чрезвычайно сложный процесс. Педагогическая антропология понимает воспитание как процесс, который сохраняет человеческую сущность любого общества и создает условия, как для развития общества, так и для продуктивного существования каждого человека. Вот почему воспитание личности и деятельность учителя объективно являются большой ценностью, актуальной и для настоящего, и для будущего человечества, любого социума, каждого человека.

Список литературы

1. Лукьянова И.Е., Овчаренко В.А. Антропология. – М., 2009.
2. Максакова В.И. Педагогическая антропология. – М., 2004.
3. Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Введение в педагогическую деятельность. Теория и практика. – М., 2004.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

***Т.А. Марфутенко
г. Железноводск***

Кризис современного образования выражается в существующем противоречии между социальным заказом, который в настоящее время состоит в подготовке социально-адаптивной творческой личности, и духовным «продуктом школы». Радикальные изменения, происходящие в современном обществе, его высокий динамизм развития, техническое переоборудование общественного производства, внедрение принципиально новых технологий поставили общее и профессиональное образование перед необходимостью воспитания творческой личности, способной самостоятельно воспринимать и оценивать новую информацию, принимать решения, генерировать новые профессиональные идеи. Только такая личность может вывести общество на новые рубежи развития.

Проблема творческого потенциала личности является одной из фундаментальных проблем, касающихся всех областей человековедения. Она пронизывает весь спектр наук (философию и историю, психологию и педагогику, генетику и физиологию, экономическую науку и эргономику), поэтому, исходя из специфики той или иной отрасли научного знания, понятие «творческий потенциал» приобретает определенный смысл и рассматривается с разных сторон.

Формирование творческого потенциала личности, человека-созидателя в самом широком смысле этого слова – одна из главных идей перспективной системы образования. Для педагогической науки это обуславливает актуальность проблемы формирования гармонично развитой творческой личности. В связи с этим яркое звучание приобретает сегодня проблема подготовки учителя качественно новой формации – не узкого специалиста-предметника, а универ-

сального образованного педагога, обладающего широкой общей и профессиональной культурой, богатым личностно-творческим потенциалом. В связи с этим формирование готовности будущих учителей к проявлению творческой активности является сегодня одной из важнейших задач высшей школы.

Понятие «потенциал» достаточно широко используется в различных отраслях научного знания – от естественнонаучного до гуманитарного. Данное понятие, происходящее от латинского слова («*potentia*» – мощь, сила, возможность), в справочной литературе обозначается, во-первых, как источник, возможность, средство, запас, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели, во-вторых, как возможности отдельного лица, государства в определенной области (военной, научно-технической и других) [5, 226].

В результате научного анализа сущности понятия «потенциал личности» нами выявлено, что ученые характеризуют его как психические возможности личности, задатки, способности, качества, наклонности, скрытые структурированные ресурсы, резервы, творческие импульсы, внутреннюю энергию, продуктивные силы, потребности познания самого себя и другие. Кроме этого, данное понятие связывается с процессами актуализации, реализации, развертывания, воспроизведения, раскрытия, формирования, становления, воплощения, восхождения к самому себе, стремления «выйти за свои рамки», накопления социального опыта, самосозидания, самовыражения, самоутверждения, самореализации, развития, активности, самостоятельности, интериоризации личностью культурно адекватных способов сознательной регуляции психических процессов и психических состояний. В целом, в психолого-педагогических исследованиях достаточно четко выстроены характеристики личности с точки зрения ее психических потенции.

Проблема творческого потенциала личности освещается в исследованиях Б.Д. Богоявленской, Т.Г. Браже, С.Ю. Гацук, Е.А. Глуховской, С.Р. Евинзон, В.И. Загвязинского, Н.В. Клоповой, Ю.Н. Кулоткина, М.В. Колосовой, А.М. Матюшкина, Л.В. Мещеряковой, В.Ф. Овчинникова, В.Г. Рындак, Е.Л. Яковлевой и других ученых. При этом исследуется творческий потенциал школьников, студентов, педагогов и других специалистов.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что творческий потенциал личности предметно изучается как в психологии, так и педагогике, но до сих пор не является однозначно трактуемым. Сопоставляя существующие определения, отметим их диапазон: от сведения творческого потенциала к способности творчески мыслить и познавать окружающую действительность до понимания его как сложного личностного феномена, включающего многообразие биологических, психических, социальных и иных характеристик, от рассмотрения творческого потенциала как качества личности до признания его знаковой личностной структурой. Тем не менее, исследователи единогласно отмечают, что творческий потенциал является составной частью личностного потенциала, демонстрирующего возможность творческой реализации челове-

ка в жизни и конкретной деятельности. В ряде научных работ, указанных выше, подчеркнуто, что выявленные параметры с полным правом могут быть отнесены и творческому потенциалу педагога, который является частью его личностно-профессионального потенциала, накапливаемого, формируемого, развиваемого в течение жизни.

Мы считаем, что формирование творческого потенциала целесообразнее начинать на начальном этапе обучения в вузе, который мы ограничили рамками 17-19 лет (поздняя юность). В этом возрасте (как и в студенческом вообще) имеются наибольшие возможности развития. Он характеризуется повышением уровня концентрации внимания, хотя и наименьшим его объемом, высоким уровнем таких показателей, как скорость движения, быстрота реакции, мышечная сила, моторная ловкость и др. Особенности данного возрастного периода являются стремление работать самостоятельно, более развитый по сравнению с подростковым периодом самоконтроль, потребность в достижении цели [2, 34].

К сожалению, в студенческой среде, особенно в области педагогического творчества, чаще встречается репродуктивная, а не творческая активность, что существенно затрудняет процесс самовыражения, самореализации и самоактуализации личности и обесценивает социальную значимость «творческого» продукта. Поэтому изучение условий эффективной реализации творческого потенциала студенческой молодежи в учебном процессе вуза является одной из наиболее актуальных проблем современной педагогической науки.

Анализ научной литературы показывает, что творческий потенциал личности характеризуется как интегральная целостность природных и сущностных сил человека, обеспечивающих его субъективную потребность в познании, творческой самореализации и саморазвитии, а также активность деятельности, направленной на осуществление познания и творчества. Это указывает на то, что формирование творческого потенциала возможно, если развивается познавательная активность, творческая активность и организационно-деятельностная активность.

В педагогической науке феноменом познавательной активности занимались Л.П. Аристова, Н.К. Гончаров, Б.П. Есипова, И.А. Каиров, И.Я. Лернер, Ю.А. Миславский, И.Т. Огородников, С.А. Севенюк, М.Н. Скаткин и др. В психологической науке активность и познавательную активность рассматривали П.Я. Гальперин, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов и др.

Под познавательной активностью исследователями понимаются интеллектуальные способности человека, его готовность и стремление своими силами продвигаться в овладении знаниями. Педагоги отмечают, что познавательная активность студента характеризуется поисковой направленностью в учении, интересом к знанию и эмоциональным подъемом [1, 47].

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет сказать, что познавательная активность – сложное понятие, содержание которого нельзя раскрыть, если находится лишь в одной плоскости – деятельности, готовности, умений. Значение познавательной активности заключается не только в объеме проч-

но усвоенных и глубоко осмысленных знаний, но и в формировании жизненной позиции личности. Познавательная активность характеризуется такими проявлениями, как саморегуляция познавательной деятельности, синтез познавательного мотива и способов самостоятельного поведения, устойчивое положительное отношение учащихся к познанию.

Сущность и возможности развития творческой активности в различных видах деятельности рассматривались в исследованиях Т.Н. Балабановой, Н.А. Бердяева, М.С. Бернштейна, Д.Б. Богоявленской, И.П. Волкова, А.Н. Лука, А.М. Матюшкина, Л.Н. Петровой, Я.А. Пономарева, О.К. Тихомирова, Г.С. Сухобской, Л.Н. Шульпиной, М.Г. Ярошевского и других ученых.

В справочной литературе «творческая активность характеризуется как особый вид деятельности или особая деятельность, отличающаяся интенсификацией своих характеристик (целенаправленности, мотивации, осознанности, владения способами и приемами действий, эмоциональности), а также наличием таких свойств как инициативность и ситуативность» [4, 318].

В качестве обобщающего критерия развития творческого потенциала личности мы рассматриваем организационно-деятельностную активность. По мнению А.В. Хуторского, организационная деятельность учащегося определяется созданием условий, при которых он осваивает процедуры целеполагания, планирования, проектирования, рефлексии [3, 158]. На наш взгляд, именно организационно-деятельностная активность играет ключевую роль в формировании творческого потенциала будущего педагога, так как отражает специфику профессиональной деятельности учителя.

В соответствии с этим, творческий потенциал представляет собой совокупность трех компонентов: познавательного (представлен познавательными качествами и способностями), творческого (представлен творческими качествами и способностями) и деятельностного (представлен организационно-деятельностными качествами и способностями).

Данное понимание творческого потенциала личности позволило выделить в качестве его основных показателей: познавательно-оценочный, эмоционально-творческий, рефлексивно-деятельностный. При этом познавательно-оценочный показатель отражает умение осваивать окружающий мир, отыскивать причины явлений, обозначать свое видение проблемы; эмоционально-творческий – увлеченность творчеством, эмоциональный подъем, генерирование идей, прогностичность; рефлексивно-деятельностный – умение поставить цель и организовать ее достижение, рефлексия и саморефлексия.

Процесс формирования определяется нами как движение от исходного качественного состояния по восходящей линии к рождению нового, как процесс духовного изменения личности, ее реорганизации для успешной реализации важных и значимых для нее задач. Под формированием творческого потенциала студентов педагогического вуза мы понимаем процесс актуализации, развития и становления познавательных, творческих и организационно-деятельностных качеств и способностей личности на основе педагогического взаимодействия.

В качестве основных критериальных характеристик формирования творческого потенциала нами приняты познавательная активность, творческая активность и организационно-деятельностная активность. Исходя из этого, о развитости (развернутости) творческого потенциала студента педагогического вуза мы будем судить по степени выраженности данных критериев. При этом под познавательной активностью мы понимаем особую деятельность, направленную на процесс познания, стремление студента к учению, побуждение к мыслительной и практической деятельности для продвижения вперед в обладании знаниями. Творческая активность – особая деятельность, характеризующаяся интенсификацией творческих и эмоционально-образных качеств личности студента. Организационно-деятельностная активность проявляется в стремлении личности организовать деятельность как свою, так и других, направленную на процесс познания и творчества.

Формирование творческого потенциала подразумевает целенаправленное воздействие в ходе обучения студентов педагогического вуза всем дисциплинам – как общеобразовательным, так и профессиональным.

Список литературы

1. Мартыновская С.Н. Актуализация творческого потенциала будущего инженера в процессе эвристического обучения: Дисс. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2006. – 211 с.
2. Перевалова А.А. Формирование творческого потенциала студентов вуза: Дисс. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2004. – 213 с.
3. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М., 2003. – 416 с.
4. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб, 2001. – 544 с.
5. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М., 1999. – Т. 3. – 488 с.

ТРАДИЦИОННОЕ И ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВЫХ ДИСПОЗИЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

***Т.П. Морозова, В.И. Пилипенко
г. Ставрополь***

Современное общественное развитие невозможно без инноваций, которые являются формой обновления общества на всех его уровнях, а если учесть тот факт, что образование – это один из существенных факторов развития общества, то инновации в образовании можно рассматривать в качестве одного из основных инструментов решения возникающих в обществе и в самом образовании проблем. В этих условиях далеко не случайным является обращение к опыту, научному и инновационному потенциалу системы дополнительного профессионального образования, ибо положительный конечный результат от

внедрения инноваций во многом зависит от качества предоставляемых образовательных услуг со стороны учреждений дополнительного профессионального образования, от уровня инновационного развития данной системы.

Российская система образования в последнее десятилетие претерпевает существенные изменения. И в России, как и за рубежом все большую популярность приобретает идея создания и развития систем дистанционного обучения (ДО). Такие системы, основанные на использовании современных компьютерных и коммуникационных технологий, позволяют решать задачи обучения и повышения квалификации людей, находящихся вдали от учебных, научных и технических центров. Это актуально и крайне необходимо в связи со стремительным ростом объема информации, необходимой для успешной деятельности.

Активные дидактические поиски в русле технологического подхода к обучению ведутся психологами и педагогами еще с середины XX века. В последние 20 лет в сфере образования разрабатывается понятие технологии обучения, и интерес к нему подтверждается значительным количеством работ, в которых предпринимаются попытки определить содержание понятия, его роль и место в ряду других понятий и категорий педагогической науки и практики. Наиболее часто технологию обучения связывают с диагностической целью, гарантированным результатом и использованием высокопроизводительного средства обучения, на которое ложится основная нагрузка. Использование специальных технологий в образовании показало, что появились средства, способные перевести образовательную сферу на технологическую ступень развития и значительно повысить эффективность обучения. На современном этапе развития системы дополнительного профессионального образования целесообразно выделить такое направление ее инновационного преобразования, как широкое использование сети Интернет, локальной сети, новых технических средств обучения, возможностей современных оргтехнических средств, современного программного обеспечения, сетевых версий электронных учебников и учебных пособий. Однако это предполагает и понимание новой роли преподавателя в разработке и реализации образовательных нововведений.

Но в современной педагогике высшей школы наряду с тенденцией «технологизации» учебного процесса существует и обучение в русле традиционного подхода, при котором ведущая роль в передаче знаний и навыков принадлежит преподавателю. Такой подход основан на классической лекционно-семинарской системе обучения. В нем постоянный преподаватель исполняет роль криэйтора (от англ. *creator* – творец, создатель) учебного процесса, в непосредственном, живом контакте со студентами. При этом основным средством обучения выступают учебник и учебные пособия. Технологическая система обучения характеризуется опорой на модульный принцип и виртуально-тренинговые средства обучения, небольшой долей участия преподавателя в непосредственном контакте со студентами, а также усиленным блоком контрольных мероприятий.

Таким образом, преподаватель играет активную роль в классической системе образования, но одним из недостатков такой системы является то, что

она рассчитана на среднего ученика, со средними способностями, со средним темпом интеллектуальной деятельности. Не каждый студент может приспособиться к этой системе и выполнить единые требования, предъявляемые к нему в процессе обучения. Поэтому больше всего страдают от этой системы студенты, которые в чем-то не похожи на среднего ученика. Прежде всего, это одаренные личности с интеллектуальными способностями выше среднего уровня, для которых темп изложения материала, его уровень сложности оказываются недостаточными. Они зачастую просто скучают на лекциях и практических занятиях.

Далее – это студенты, которые отстали от сверстников в своем развитии. Для них, наоборот, темп изучения материала, его степень трудности оказываются завышенными. Им необходимо тратить больше времени на изучение материала, чем это отведено по учебному плану.

Не укладываются в существующую систему студенты, получающие второе высшее образование, люди, ограниченные какими-либо условиями (физическими недостатками, уходом за детьми и т. д.) Для них нужны особые условия обучения.

Все эти моменты удавалось сгладить за счет активной роли преподавателя в процессе обучения, его взаимодействия со студентами. Преподаватель выявляет пробелы в знаниях студентов, различия в уровне развития их общих и специальных способностей, учитывает психологические особенности личности студента и на этой основе осуществляет в процессе обучения дифференцированный и индивидуальный подходы к студентам.

При наличии такой активной роли преподавателя обучение студентов существенно облегчается, что является одной из главных положительных сторон существующей системы образования. Но, с другой стороны, в этой системе образования преподаватель часто игнорирует человеческую способность к самообучению или недооценивает ее. А студент занимает пассивную позицию в учебной деятельности.

Дистанционная система образования имеет ряд неоспоримых преимуществ перед традиционной системой, в частности, она рассчитана, прежде всего, на самообучение студентов. Появление дистанционного образования повлекло за собой изменение роли и статуса преподавателя, получившего название «тьютор», и необходимость его оперативной технологической подготовки и переподготовки. Учитывая тот факт, что тьюторы в системе ДО по своим функциям находятся где-то посередине между традиционным преподавателем, управленческим консультантом, менеджером образовательного процесса и методистом, их компетентность как проектировщиков учебного процесса оказывает определяющее воздействие на качество образования в целом.

При организации учебного процесса в системе дистанционного обучения тьютор должен выступать в качестве педагога, менеджера и режиссера обучения, а не транслятора учебной информации, а студент должен выступать в качестве субъекта деятельности. Из практики работы очевидно, что очень важна

психологическая подготовка тьютора и его компетентность в педагогических основах использования новых информационных технологий. Далеко не всякий преподаватель, даже с большим практическим опытом, способен перестроиться и воспринять новые требования в свете применения методов дистанционного обучения. Здесь требуется энциклопедичность знаний, владение методами научного познания, способность сочетать различные виды деятельности.

Преподаватель-тьютор должен уметь: выявлять индивидуальные личностные и профессиональные качества обучающихся для оказания им помощи и поддержки; оказывать оперативную помощь «дистанционным студентам» как по текущим административным вопросам, так и по вопросам освоения предметной области курса; использовать средства телекоммуникаций для общения с обучающимися; находить дополнительную информацию, представлять ее обучающимся в удобном виде; реализовывать проверку достижений студентов; оценивать качество учебного процесса, методические материалы для организации дистанционного обучения с целью коррекции; осуществлять адекватную самооценку.

Очевидно, что основной персонал учебных заведений неоднороден по своим квалификационным и инновационным параметрам, что, так или иначе, учитывается сложившимися в образовании профессионально-квалификационными и должностными характеристиками работников. Тем не менее, объективно возрастающая в современных условиях значимость инновационных качеств личности педагогов для успешной модернизации образовательной сферы требует особого внимания органов управления учебными заведениями к той, как правило, небольшой части преподавательских кадров, которая обладает высоким потенциалом в области выдвижения идей и проектов, разработки и реализации образовательных новаций. В данном случае речь идет о той части персонала, которую можно отнести к педагогической элите и педагогам-новаторам.

Они обладают: наивысшими интеллектуальными и профессиональными качествами; наиболее высокими требованиями к качеству и результатам труда; повышенными потребностями признания и поощрения результатов своей деятельности; наиболее высокими требованиями к качеству руководства образованием; независимостью и нетерпимостью к мелочной опеке и контролю.

В отношении этих людей необходимо применять наряду с общими особые, во многом неформальные, методы руководства. При этом целесообразно исходить из следующих определений и положений,

Инновационный потенциал педагога учебного заведения, организации – это способность к позитивно-критическому восприятию новой информации, к приращению и обновлению знаний, выдвижению новых конкурентоспособных образовательных идей, нахождению решений нестандартных задач, новых методов решения традиционных задач, использованию новых знаний для предвидения и их практической реализации в образовании.

Как истинные интеллектуалы, они хотят мыслить и действовать самостоятельно, обладают ярко выраженными, порой своеобразными социально-пси-

психологическими чертами и поэтому с трудом вписываются в общую структуру и порядок работы учебного заведения. Вместе с тем, благодаря своему профессиональному авторитету и независимости новаторы образования оказывают огромное регулятивное влияние на свои коллективы, способны полностью изменить сложившиеся оценки и всю среду учебного заведения.

Наряду с этим надо учитывать, что для новаторских кадров характерны коммуникабельность в сфере новаций, логичность действий в условиях неопределенности и повышенного риска, постоянная работа над поиском более эффективных решений.

Если говорить о количественных параметрах, то в нормальном учебном заведении, ориентированном на развитие, доля инноваторов, как правило, не превышает 7-10 %, а общая доля элитных и суперэлитных специалистов бывает не больше 2-3 %.

Для успешного управления образовательными новациями необходимо также знать факторы, определяющие инновационный потенциал преподавателя учебного заведения. Эти факторы включают: степень позитивности отношения преподавателя к предстоящим и происходящим изменениям (это может быть доля персонала, выступающего за новации); степень позитивности отношения руководителей к образовательным новациям и их способность к работе в новых условиях; состояние информационного обеспечения преподавателя в части образовательных новаций; уровень профессиональной подготовки кадров в области исследовательской образовательной деятельности; состояние инновационного климата в коллективе (доброжелательное отношение к новаторам, наличие ресурсов и систем поощрения исследовательской образовательной деятельности, отсутствие огульной критики в случае неудачи и др.).

На основании собственного опыта работы, мы пришли к выводу, что в традиционную систему образования вливаются элементы новых технологий. Уйти от них нельзя, да уже, в принципе, и невозможно. Следовательно, педагогу придется перестраиваться, и лучше всего, во избежание психологических неудобств, начинать это уже сейчас, воспринимая элементы тьюторинга. Не надо бояться доверить студенту самостоятельное изучение ряда тем и практическую их отработку, ограничившись функцией контроля. Ведь современные студенты способны работать в информационной среде и посредством аналитического, конструктивного и исполнительского авторского редактирования и построения тезаурусов дисциплины и т. д. А преподаватель должен так определить бюджет времени студента на внеаудиторную самостоятельную работу и время усвоения им материала, чтобы получить максимально высокий результат. Следовательно, преподаватель должен владеть самодисциплиной, самоконтролем, методами и средствами планирования, организации образовательного процесса и определения его результатов в рамках новой образовательной парадигмы и, конечно, осваивать современные педагогические информационные технологии.

РОЛЬ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМПАТИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*А.В. Морозова
г. Ставрополь*

Анализ современных исследований, посвященных проблеме эмпатии, позволяет выделить ряд направлений и подходов к определению ее содержания, функций и структуры, а также уточнить определение понятия «педагогическая эмпатия», которая может определяться как одна из определяющих характеристик личности учителя, выражающая способность к последовательному проявлению понимания внутреннего мира человека в речи и действии (учащегося, родителя, коллеги и т.д.) в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение.

Структура педагогической эмпатии представлена следующими компонентами: эмоциональным (сопереживание и сочувствие как формы соучастия в эмоциональном состоянии другого, вчувствование в мир партнера по общению, эмоциональная идентификация, развитое внимание, память, развитое воображение, умение предвидеть поведение партнера); когнитивным (понимание эмоционального состояния другого человека через осознание собственных переживаний, перевоплощение, интроекцию, безоценочное принятие другого, активное эмпатическое слушание, рефлексия); умение спрогнозировать поведение другого; поведенческим (умение конгруэнтно выражать свое подлинное Я, способность передавать партнеру понимание его переживаний в вербальных и невербальных формах, бескорыстная забота о благе других, стремление исправлять имеющиеся недостатки своей коммуникативной деятельности).

Показателями сформированности эмпатии являются: сопереживание и сочувствие как формы соучастия в эмоциональном состоянии партнера, произвольная децентрация, перенос своего «Я» в состояние окружающих, сопоставленность с ним на единую эмоциональную волну, понимание эмоционального состояния другого человека через осознание собственных переживаний, перевоплощение, интроекцию, активное эмпатическое слушание, умение конгруэнтно выражать свое собственное подлинное Я, способность передавать партнеру понимание его переживаний в вербальных и невербальных формах.

Именно сформированность эмпатии у будущих педагогов является самоценностью, так как представляет собой основу культурного формирования личности. Филологическое образование строится на культурно-нравственном опыте общества, поэтому формирование эмпатии посредством комплекса средств филологии – одно из важнейших условий гуманизации образования. И тем не менее филология как познавательная область совсем не выделяется дидактиками в классификации учебных дисциплин. Очевидно, ответ на этот вопрос следует искать в семантической трансформации термина «филология». В научный обиход этот термин был введен Ф.А. Вольфом во второй половине XVIII века. Им ученый определил предмет филологии как «совокупности сведений и извест-

тий, которые знакомят нас с деяниями и судьбами, с политическим, научным и домашним положением греков и римлян, с их культурой, языками, искусством и науками, с нравами, религиями, национальным характером и образом мыслей – все это так, чтобы мы имели возможность дошедшие до нас их произведения основательно понимать и наслаждаться ими, проникая в их содержание и дух, представляя себе древнюю жизнь и сравнивая ее с позднейшей и сегодняшней». А уже к середине XIX века единовластие «классической филологии» было отменено развитием германской филологии (братья Я. И В. Grimm, К. Лахман), славяноведения (А.Х. Востоков, В. Ганка) и других отраслей «новой филологии», стимулированной в своем развитии романтизмом и другими идейными веяниями. С этого момента филология потеряла свое единство и стала функционировать как научный принцип. В современном значении, по определению С.С. Аверинцева, термин «филология» обозначает «содружество гуманитарных дисциплин, изучающих историю и выясняющих сущность духовной культуры человечества через языковой и стилистический анализ письменных текстов. Текст во всей совокупности внутренних аспектов и внешних связей – та исходная реальность, которая дана филологии и существенна для нее».

Учитывая специфику филологии как совокупности наук, изучающих культуру народа, выраженную в языке и литературном творчестве, целью филологического образования стало вооружение обучающихся систематическими специальными знаниями, практическими навыками и первоначальными умениями.

Прежде всего, это работа над текстом, ибо первооснову филологических наук составляет именно он, а в нем, в свою очередь, самое главное – слово в контекстуальном значении. На наш взгляд, самым конструктивным и перспективным является определение «филологического образования», данное С.С. Аверинцевым. Он считает, что филология «самозаконная форма знания, которая определяется не столько границами предмета, сколько подходом к нему», она – единство гуманитарных дисциплин, «изучающих духовную культуру человека через языковой и стилистический анализ письменных памятников» [1, 34-35]. Филология «вбирает в свой кругозор всю ширину и глубину человеческого бытия, прежде всего бытия духовного», «служит самопознанию культуры». Она помогает понять человека другого менталитета, и через это иную культуру, другое пространство и время. Предмет филологии – «весь человеческий мир, но мир организованный и увиденный через текст» [1, 42-43].

Внутренняя структура предмета филологии, по мысли С.С. Аверинцева, «двуполярная: скромная служба при тексте, беседа с ним наедине, пристальная «согбенность» над текстом» и «универсальность, пределы которой невозможно установить заранее» [1, 23-25]. М.М. Бахтин указывал на то, что надо «понимать текст, как его понимал автор данного текста. Но понимание может быть и должно быть лучшим. Могучее и глубокое творчество во многом бывает бессознательным и многоосмысленным. В понимании оно восполняется сознанием и раскрывается многообразием смыслов. Таким образом, понимание восполняет текст: оно – активно и носит творческий характер. Творческое понимание про-

должает творчество» [2, 297-325]. Итак, основными категориями филологического дискурса являются текст и смысл. Такой же позиции придерживаются Э.В. Красновский и Ю.И. Лысый: «Наиболее концептуальной для филологии как содружества наук и филологического образования в целом является идея текста и заложенного в нем смысла, идея познавательного диалога обучающегося с текстом. Задача педагога и состоит в том, чтобы этот диалог состоялся, стал продуктивным, подлинно человеческим» [3, 7-8]. Поэтому в качестве основного средства филологического образования, формирующего культуру будущих педагогов, мы понимаем работу с текстом. Только всецелое, глубокое проникновение в текст, установление ассоциативных связей и перевод слов в непосредственные значения обеспечивают формирование всесторонне развитого специалиста. Для реализации этих условий в частных методиках преподавания создан широкий спектр приёмов работы с текстом.

В дидактике работа с текстом может пониматься в трех аспектах: гуманитарном, узкодидактическом и развивающем.

Гуманитарный аспект состоит в том, что работа с текстом нацелена на понимание человека (автора), раскрывающегося в знаковом единстве. Этот аспект предполагает интерпретацию не только письменных или устных текстов, но любых знаковых комплексов, созданных человеком. Таким образом, понимание текста непосредственно связано с пониманием мира, его познанием.

Узкодидактический аспект заключается в научении обучающегося работать с текстом, то есть извлекать из него информацию, подлежащую усвоению.

Развивающий аспект затрагивает проблему формирования личности в информационном обществе, но внимание концентрируется на опасности догматического усвоения информации. Он предполагает развитие мыслительных операций на основе осмысленного восприятия и манипуляций с единицами текста.

В преподавании дисциплин филологического цикла работа с текстом является основным содержанием деятельности преподавателя и обучающихся. Она складывается из системы методов и приемов, направленных на глубокое понимание замысла автора и контекста произведения. Выделяется три ступени постижения произведения: восприятие текста, углубленное усвоение произведения (анализ, в процессе которого мобилизуются предшествующие знания), развитие самостоятельного мышления.

Текст является посредником в цепи «автор – читатель». Действительность, воспринимаемая художником одним образом, отражённая в произведении, иначе воспринимается читателем. В идеальном варианте результаты восприятия должны быть идентичны. Из-за того, что интерпретатор постоянно и неизбежно включает в восприятие текста свой опыт, происходит рассогласование пониманий действительности автором и реципиентом. Это ведёт к множественности интерпретаций. Но, как считает П. Рикер, «любой текст не исчерпывается одним – авторским или читательским – значением, но «живёт» в культуре и жизни» [4, 55-58].

Формирование эмпатии у будущих педагогов средствами филологического образования позволяет им не только приобретать умение управлять своими

эмоциями, преодолевать внутреннюю закрытость, но и способствует познанию и присвоению социокультурных ценностей, воспитанию нравственных и эстетических чувств.

Наиболее конструктивными путями формирования эмпатии у будущих педагогов являются технологии обучения; изменения содержания образования; определение педагогических условий формирования эмпатии у будущих педагогов.

В процессе проведенного нами эксперимента был выделен и апробирован комплекс средств работы с текстом, который осуществлялся по следующим направлениям: гуманитарное, узкодидактическое и развивающее. Гуманитарное направление заключено в знаковом единстве текста. Это направление предполагало интерпретацию не только письменных или устных текстов, но любых знаковых комплексов, созданных человеком. Таким образом, понимание текста было непосредственно связано с пониманием мира, его познанием. Для узкодидактического направления было характерно обучение студентов работе с текстом, то есть научение извлекать из него информацию эмоционального сопоставления, подлежащую переработке. Развивающее направление предполагало развитие мыслительных операций на основе осмысленного восприятия и манипуляций с единицами текста.

В ходе работы с текстом педагог может выяснить как индивидуально-психологические особенности чтения каждого испытуемого, так и групповые, общие черты, характерные для испытуемых, установить некоторые закономерности прочтения. После чтения проводится анализ эмоциональной структуры текста и особенностей его чтения.

Таким образом, комплексная работа с текстом позволяет не только формировать знания, умения и навыки, необходимые будущему педагогу, но и развивать эмпатические умения, а также учитывать индивидуальный уровень сформированности данного качества

Благодаря дифференцированному подходу к формированию личности каждого студента и оснащенности содержания профессионального образования комплексом средств филологии, возникает новая психолого-педагогическая среда, культурное пространство для позитивного развития личности педагога, представляющего собой в нашем понимании совокупность знаний, умений, навыков и духовных ценностей, обеспечивающее свободное и гармоничное развития личностной культуры каждого. Эта новая образовательная реальность и позволяет обеспечивать формирование эмпатии у будущих педагогов и обеспечить подлинно гуманистическое его воспитание, направленное на развитие его культурного потенциала.

Список литературы

1. Аверинцев С.С. Риторика и истоки европейской литературной традиции.– М., 1996
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986.
3. Орлов А.Б., К. Роджерс и современный гуманизм // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. – 1990. – № 2.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В РАКУРСЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПЛАТФОРМЫ (КОНЕЦ XIX – 40-Е ГОДЫ XX СТОЛЕТИЯ)

*А.С. Нестеров
г. Ставрополь*

Единая государственная система подготовки рабочих кадров в России сложилась не сразу. Профтехшкола прошла долгий и сложный путь становления. В России система профтехобразования начала складываться к концу XIX века несмотря на то, что некоторые технические учебные заведения функционировали уже в XVIII веке. На основании общего плана промышленного образования в России, разработанного русским ученым И.А. Вышнегородским, правительство издало в 1888 г. имевшие силу закона «Основные положения о промышленных училищах» [3, 13].

Начало XX века не было ознаменовано крупными преобразованиями в области профтехобразования. Предложенный министром народного просвещения графом Н.П. Игнатьевым проект реформирования низшего и среднего профессионального образования не получил поддержки. Однако в эти годы принимается ряд важных нормативных документов: «Устав низших технических училищ», «О школах ремесленных учеников» и др. [3, 15].

Постепенно наметился рост различных профессиональных школ, училищ, производственных курсов. В начале XX века в России уже насчитывалось 69052 низших общеобразовательных школ, в которых обучалось около 3275 тыс. чел. и 555 средних общеобразовательных учреждений с числом учащихся – 150,4 тыс. чел. [3, 38].

Новый этап в развитии профтехшколы начался после с 1917 г. В 1919 г. партией большевиков была принята программа обязательного обучения детей до 17-летнего возраста, а также роста и развития профессионально-технического образования. Народный комиссариат просвещения разработал основные принципы строительства профтехшкол на базе начальной школы. Предполагалось, что обучение профессии подростков будет начинаться с четырнадцати лет. Годом создания государственной системы профтехобразования считается 1920 г. В соответствии с декретом Совнаркома от 29 января 1920 г. был создан Главный комитет профессионально-технического образования (Главпрофобр) с коллегией, возглавляемой А.В. Луначарским.

По предложению Главного Комитета по профтехобразованию была развернута работа по установлению реальной потребности промышленности в квалифицированных рабочих кадрах; разработан план, согласно которому создавались

первые школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) – учебные заведения, где учащиеся завершали 7-летнее общее образование и получали профессию. Государственное регулирование заключалось в том, что было положено начало созданию новой профессиональной школы, способной дать молодежи общеобразовательную и профессиональную подготовку одновременно. В школах фабрично-заводского ученичества велась подготовка рабочих по наиболее востребованным массовым профессиям. Для подготовки квалифицированных рабочих по сложным специальностям срок обучения составлял 3-4 года, для подготовки рабочих массовых профессий – 2-3 года. С 1920 г. по 1940 г. в школах ФЗУ было подготовлено 2,5 млн. квалифицированных рабочих, составивших основную часть тружеников предприятий. Однако в 1930-е гг. наблюдалось снижение численности подготовки рабочих. Был взят курс на выпуск специалистов узких направлений. Для них сократились сроки обучения до 6-12 месяцев.

Когда был взят курс на индустриализацию, интенсивно развивается система подготовки рабочих без отрыва от производства. Трудовой пример А. Стаханова открыл дорогу стахановским школам, как форме распространения передового опыта производственников. Подвиг А. Стаханова славен, один человек выдал 14 норм угля. Главное в том, что вся смена показала образец организации труда. Именно культура упорядочения производства вынесла на вершину славы А.С. Стаханова. Впоследствии в системе профтехобразования появляется социалистическое соревнование, явившееся базисом воспитательного процесса в ПТУ.

Следующий прорыв в системе профессионально-технического образования связан с предвоенным периодом. Когда в 1938 г. было заключено Мюнхенское соглашение, в СССР стало ясно, что необходимо предпринимать предупредительные меры: в 40-е гг. начинает формироваться государственная система трудовых резервов, включавшая ремесленные, железнодорожные училища и школы фабрично-заводского обучения (ФЗО).

Согласно растущим потребностям и особенно перспективам развития различных отраслей народного хозяйства, началась подготовка специалистов с общетехнической направленностью. Указом Президиума Верховного Совета СССР от 2 октября 1940 г. «О государственных трудовых резервах» была не только создана государственная система профессионально-технического образования, но и учреждены новые типы учебных заведений, в том числе: ремесленные училища с двухгодичным сроком обучения по подготовке кадров для ведущих стратегических отраслей народного хозяйства – металлургии, химической, горнодобывающей и др.; железнодорожные училища с двухгодичным сроком обучения помощников машинистов, слесарей, котельщиков для главных связующих магистралей страны; ФЗО с шестимесечным сроком обучения по подготовке рабочих массовых профессий, которые благодаря приобретенному опыту, могут быстро стать мастерами производства [3, 61].

Деятельность новой системы подготовки рабочих кадров была направлена на комплектование училищ, основанное на твердом государственном плане, имеющем силу закона. В эти учебные заведения шли подростки из многодет-

ных и малообеспеченных семей. Чтобы школы ФЗО стали более для них привлекательными, государство обеспечивало учащихся питанием, одеждой, обувью, учебными пособиями. Выпускники данных учебных заведений составляли государственный резерв квалифицированной рабочей силы.

Материально-техническая база учебных заведений формировалась опять же за счет государственного бюджета. Тем самым решались две жизненно важные для страны задачи. Первая – был создан госрезерв рабочих на трудный случай, который проявился с началом войны. Вторая – состояла в том, что каждый имел возможность получить работу и материально себя обеспечить. В стране почти не оставалось празднующихся подростков, которые от безделья вскоре становились правонарушителями.

После 22 июня 1941 г., когда гитлеровская Германия напала на Советский Союз, возникла необходимость перестройки народного хозяйства. Все материальные и духовные силы советского общества были мобилизованы на разгром фашистских захватчиков.

Перестраивая промышленность, партийные и государственные органы большое внимание уделяли системе трудовых резервов. В соответствии с решением Государственного Комитета Обороны (ГКО) от 27 июля 1941 г. учебно-производственная деятельность училищ и школ ФЗО переключалась на выполнение оборонных заказов, для чего мастера производственного обучения освобождались от призыва в армию.

9 ноября 1941 г. ГКО принял постановление «О восстановлении производства предприятий черной металлургии, эвакуированных на Урал и Сибирь, и о наращивании мощностей за счет ввода в действие новых агрегатов в ноябре – декабре 1941 г. и в январе 1942 г.». [2, 41]

Крупные заводы и фабрики, а так же учебные заведения системы трудовых резервов страны были эвакуированы из прифронтовых районов европейской части СССР на Восток, где размещались согласно экономическим особенностям регионов. Большая часть учебных заведений была направлена в развитые промышленные области – Свердловскую, Челябинскую, Горьковскую, Томскую, Куйбышевскую, а также Поволжье. Перемещенные училища и школы разместились в основном в Сибири и на Урале.

Согласно постановлению Совнаркома СССР от 21 мая 1942 г. «Об организации на предприятиях индивидуального и бригадного ученичества» промышленным предприятиям разрешалось принимать на обучение с последующим трудоустройством подростков, достигших четырнадцати лет. За время учебы им выплачивалась стипендия, материально поощрялись как учащиеся, так и мастера производственного обучения.

В годы Великой Отечественной войны правительство принимало важные решения об укреплении промышленности, в том числе и о пополнении ее квалифицированными рабочими. Одновременно была проведена огромная работа по совершенствованию подготовки кадров в системе трудовых резервов. Упрочнению связей между предприятиями и училищами, школами ФЗО способствовала специализация учебных заведений.

В годы войны Трудовые резервы настолько оправдали возложенные на них надежды, что в труднейшие послевоенные годы систему не только не сократили, но и существенно поддержали и расширили.

В послевоенное время перед Советским народом стала задача ликвидировать последствия фашистской агрессии и восстановить народное хозяйство в кратчайшие сроки.

Государственным бюджетом на 1945 г. было предусмотрено увеличение затрат на подготовку молодых рабочих в училищах и школах ФЗО. Правительство ассигновало на систему трудовых резервов 3321 млн. руб., что на 600 млн. руб. больше, чем в 1944 г. [1, 53].

Таким образом, перед органами профтехобразования ставилась задача принять жесткие меры по стабилизации сети учебных заведений, совершенствованию учебно-воспитательного процесса, так как восстановление народного хозяйства потребовало улучшения качества подготовки молодых рабочих кадров. Партия и правительство приняли принципиальные меры по увеличению контингента учащихся в учебных заведениях трудовых резервов. В соответствии с Законом о четвертом пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства на 1946-1950 гг. предусматривалось ежегодно осуществлять подготовку квалифицированных рабочих в системе трудовых резервов в количестве до 1,2 млн. чел. [1, 55].

В этот период был реализован ряд мер по увеличению численности училищ, по возвращению им учебных зданий и общежитий, по расширению сети вечерних и заочных отделений. Многими министерствами были выделены средства на строительство новых учебных, бытовых и лабораторно-производственных корпусов. Тем не менее, были трудности с комплектованием инженерно-педагогических кадров училищ. Но несмотря на это, учебные заведения в годы первой послевоенной пятилетки (1946-1950 гг.) подготовили около 770 тыс. рабочих кадров в училищах РСФСР.

В мае 1946 г. было создано Министерство трудовых резервов СССР. Оно позволило в общесоюзном масштабе сосредоточить в едином государственном органе все дело подготовки, учета и распределения кадровых резервов. Этот факт сам по себе подчеркнул значимость системы трудовых резервов в общем ряду образовательной и производственной сфер деятельности общества. Стране нужны были не только умелые рабочие руки, но и политически грамотные, всесторонне развитые, инициативные, работающие люди.

В связи с этим, большое внимание в училищах и школах ФЗО уделялось воспитательному процессу, что было отражено в постановлении ЦК ВКП (б) от 25 июля 1947 г. «О состоянии политико-воспитательной работы в ремесленных, железнодорожных училищах и школах ФЗО Министерства трудовых резервов» [1, 57].

Объясняя цели духовного формирования молодежи, предлагалась система государственных мер, усиливавшая контроль партийных органов за содержанием учебно-воспитательного процесса каждого учебного заведения.

Итак, государственная политика в области профтехобразования носила четко выраженный идеологический характер. Государственное регулирование си-

стемы профтехобразования имело впоследствии общенациональное значение, а сама система подготовки высококвалифицированных рабочих являлась своего рода опорой для государства в реализации экономической политики.

Список литературы

1. Лютых А.А. Исторический опыт КПСС по созданию и развитию советской профессионально-технической школы. – Воронеж, 1985.
2. Попов В.П. История среднего профессионального образования России. – М., 2001.
3. Профтехобразование России. Итоги XX века и прогнозы. – М., 1999. Т.1.

МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

***Н.Г. Новосельцева
г. Светлоград***

Активизация мыслительной деятельности учащихся – одна из самых актуальных проблем методики русского языка.

В качестве одного из оснований классификации методов обучения русскому языку может быть принят уровень сложности работы с языковым материалом, так как все виды работ, в которых реализуются методы обучения (иначе говоря, приёмы обучения), расклассифицированные по этому признаку, определённым образом соотносятся с уровнями проявления самостоятельности мышления учащихся.

Например, готовый языковой материал учащиеся анализируют, производя морфологический разбор слова как части речи. При этом работа выполняется по образцу, поскольку часть речи изучена; учащиеся в ходе разбора не открывают новых знаний, а осуществляют перенос имеющихся на аналогичные языковые факты.

Изменяя формы слов при списывании (без стилистического задания), например, заменяя формы 1-го лица глагола формами 2-го лица для овладения их правописанием, учащиеся тоже выполняют работу по образцу, поскольку изучено спряжение глаголов, однако логические операции, осуществляемые учащимися, при изменении языкового материала, сложнее, чем в работе с готовыми текстами, предложениями, словосочетаниями, словами.

Создание текстов, предложений, словосочетаний, образование слов (по данной модели) предполагает частично-поисковую и поисковую деятельность учащихся. Например, конструирование предложений, написание заметки в стенгазету.

Классификация методов обучения русскому языку, основанная на уровнях сложности работы с языковым материалом, отражает систему активизации мыслительной деятельности учащихся (от работы по образцу к частично-поисковой и поисковой). Здесь можно выделить две группы методов:

1. Методы сообщения учителем знаний.

1. Метод сообщения учителем знаний в готовом виде.

2. Метод проблемного изложения учителем знаний.

II. Методы самостоятельного овладения учащимися знаниями и формирования умений.

1. Метод обучения воспроизведению и анализу готовых текстов, предложений, словосочетаний, слов.

2. Метод обучения творческому использованию языковых средств в связи с созданием текстов, предложений, словосочетаний, образованием слов.

При сообщении знаний в готовом виде содержание объяснения учителя представляет собой текст, включающий теоретические положения и примеры, их иллюстрирующие. Эти положения не формулируются как проблемы (вопросы), не выводятся путём доказательств из языковых фактов; иллюстрации (примеры) лишь показывают, какое выражение находят теоретические положения в языковом материале. Таким способом, например, сообщаются сведения об алфавите, вывешивается таблица, обращается внимание на последовательность букв, их количество, названия.

Проблемное изложение учителем знаний тоже представляет собой текст, но он преподносится на более высоком уровне сложности, поскольку учитель находит в теме, предназначенной для объяснения, проблемы, т. е. трудные вопросы, которые ставит перед учащимися, и, анализируя языковые факты, явления, разрешает эти вопросы: рассуждает, доказывает, отвечая на вопросы, обосновывает выводы. Так, для того чтобы ознакомить учащихся со смыслоразличительной ролью звуков, можно привести примеры слов: *пил – пел – пыл – пол – пал*. Затем ставится вопрос: чем различаются эти слова? Произнести каждое из них несколько раз, сопоставить их по звучанию и дать анализ лексического значения каждого слова. На основании этого анализа делается вывод о смыслоразличительной функции звуков в нашем языке.

Если в первом случае (1-й метод) учащиеся осуществляют репродуктивную деятельность, то во втором (2-й метод) они становятся участниками сложной мыслительной деятельности, которой их обучают, хотя на поставленные вопросы отвечает сам учитель.

Методы деятельности учащихся – это методы самостоятельного овладения учащимися знаниями и формирования умений.

Приёмы первого метода – обучения воспроизведению и анализу готовых текстов, предложений, словосочетаний, слов – связаны, во-первых, с готовым языковым материалом, который предназначен для анализа; учащиеся не изменяют его и не создают на его основе новый: это лишь воспроизведение, повторение того, что уже создано; во-вторых, осуществляется анализ этого воспроизведённого готового материала по известному образцу. Таким образом, осуществляется репродуктивная деятельность учащихся: усвоенные знания и навыки применяются в аналогичных условиях – на аналогичном языковом материале. К приёмам этого метода могут быть отнесены, например, предупредительный, объяснительный, выборочный диктанты, комментированное письмо,

грамматический, фонетический, орфографический и пунктуационный разбор, составление моделей данных словосочетаний, схем к данным предложениям, расстановка знаков препинания в тексте без знаков.

Приёмы второго метода – обучения выбору языковых средств по известному образцу в связи с изменением данных текстов, предложений, словосочетаний, слов – связаны с изменением данного языкового материала: учащимся предстоит выбрать необходимые для этого языковые средства, но, как это делать, они знают (образец выполнения задания известен), поскольку правила, на основе которых выполняется работа, уже изучены; эти правила учащиеся уже применяли в аналогичных ситуациях. Учащиеся не открывают для себя новых знаний или способов их добывания, а закрепляют изученное. Таким образом, применение приёмов этого метода предполагает репродуктивную деятельность, работу по образцу. К таким приёмам могут быть отнесены, например, переконструирование предложений с целью овладения синтаксическими конструкциями и расстановки знаков препинания, замена одних синтаксических конструкций другими (без стилистического задания), замена одних слов, словосочетаний другими, близкими грамматическими категориями (без стилистического задания), изменение форм слов при списывании (без стилистического задания), вставка букв при списывании, вставка слов определённой грамматической категории, словосочетаний, синтаксических конструкций при списывании (без стилистического задания). Если же добавляется стилистическое задание, выполнение работы включает элементы поисковой деятельности учащихся. Подобная работа с текстом подводит учащихся к определению поднятой автором проблемы, комментированию её.

Под творческим использованием языковых средств (третий метод) подразумевается применение их в новой ситуации. Эта новая ситуация возникает в связи с тем, что учащиеся сами создают тексты, предложения, словосочетания, образуют слова (по моделям). Применение метода обучения творческому использованию языковых средств в связи с созданием текстов, предложений, словосочетаний, образованием слов предполагает частично-поисковую и поисковую деятельность учащихся. Приёмами этого метода являются, например, свободный диктант, изложение, сочинение; конструирование предложений, составление словосочетаний по определённой модели, с определёнными словами; образование слов определённого значения и структуры (по модели); подготовка отзыва о литературном произведении, спектакле, составление заметки в стенгазету, реферата, тезисов, конспекта; постановка заданий поискового характера.

Конструирование предложений, словосочетаний, образование слов связано с частичным поиском, поскольку известные модели и схемы оказывают помощь в этих случаях, хотя подбор языкового материала предполагает поисковую деятельность.

Среди приёмов рассматриваемого метода имеются специально сконструированные задания с целью организации поисковой деятельности учащихся: это так называемые задания поискового характера, включающие проблемные за-

дания и задания частично-поискового характера. Это такой вид заданий, при выполнении которых учащиеся без непосредственного участия учителя (проблемные задачи) или при некоторой его подсказке (задания частично-поискового характера) открывают новые знания или способы их добывания.

Процесс выполнения заданий поискового характера – своеобразное лингвистическое исследование учащихся, сочинение на лингвистическую тему. Например, в чём своеобразие употребления местоимения *свой* в следующих случаях: *в своё время, в своём роде, на своём месте, не своим голосом, поставить на своё место, мастер своего дела, идти своей дорогой!*

Для ответа на вопрос учащиеся должны вспомнить о значении, грамматических признаках и роли в речи местоимения *свой*, выявить своеобразие приведённых примеров с точки зрения употребления в них этого местоимения.

Вся эта система рассуждений в процессе выполнения задания поискового характера – процесс творческий, путь поиска и находок. Текст в данном случае создаётся самими учащимися в процессе устных или письменных рассуждений, когда они отвечают на вопросы задания, разрешают проблему, содержащуюся в нём. Отвечая на вопросы, учащиеся, естественно, пользуются соответствующими языковыми средствами.

Таким образом, выполнение заданий поискового характера способствует достижению двух целей: во-первых, овладению анализом, исследованием различных сторон языковых явлений, во-вторых, развитию связной речи учащихся. Возникает вопрос: с чего начинать и как постепенно усложнять мыслительную деятельность школьников, учитывая специфику русского языка как учебного предмета, требования программы, возможности учащихся? Как воспитать познавательную самостоятельность учащихся, т.е. их стремление и умение самостоятельно овладевать новыми знаниями, ориентироваться в новой ситуации речевого общения, что так необходимо творцу, созидателю, гражданину нашей страны?

Следующий интересующий нас вопрос – это этапы обучения в системе применения методов активизации мыслительной деятельности учащихся. Они могут быть определены в зависимости от того, с каким языковым материалом имеют дело учащиеся – с готовым или с таким, который надо изменить или создать.

В соответствии с этим этапы обучения могут быть намечены следующим образом:

На I этапе учащиеся воспринимают, осмысливают, анализируют готовый языковой материал, который преподносится им или в процессе сообщения учителем знаний, или при выполнении упражнений.

И при сообщении учителем знаний в готовом виде, и при проблемном изложении учащиеся воспринимают текст, составляющий содержание объяснения учителя; изменения этого текста или создания заново от них не требуется.

Этап сообщения учителем знаний является основой формирования умений. Выбор методов сообщения знаний должен зависеть от специфики темы, требований программы и возможностей учащихся. Более доступным является, естественно, метод сообщения учителем знаний в готовом виде, предполага-

ющий работу учащихся по образцу. Однако этот метод не решает полностью задачи воспитания речевой культуры школьников. Необходим и более эффективный метод обучения – метод проблемного изложения учителем знаний.

К этому же этапу обучения, когда учащиеся получают от учителя языковой материал готовым, не участвуя в его создании, изменении, относится и один из методов самостоятельного овладения учащимися знаниями и формирования умений – метод обучения воспроизведению и анализу готовых текстов, предложений, словосочетаний, слов.

Работа по образцу на I этапе создаёт базу для выполнения более сложных заданий на следующем.

На II этапе осуществляется выбор языковых средств по известному образцу в связи с изменением данного языкового материала.

Как и на I этапе, работа осуществляется по образцу, поскольку указанные части речи, формы, конструкции уже изучены. Однако условия выполнения работы несколько сложнее, так как предстоит изменять текст. В связи с таким усложнением условий усложняется и логическая работа, мыслительная деятельность учащихся совершенствуется. Изменение условий очень важно для приобретения прочных знаний, умений и навыков: оно создаёт ориентировку в разных ситуациях.

Например, глаголы в тексте даны в форме 2-го лица, единственного числа, а учащимся надо заменить их формами прошедшего времени (без стилистического задания). Или в текст предстоит вставить причастные обороты (без стилистического задания, с целью расстановки знаков препинания).

Таким образом, II этап, закрепляя достигнутое на I, способствует совершенствованию логики мышления учащихся, формирует умение применять знания и навыки в разных ситуациях.

Особым является III этап – этап обучения творческому использованию языковых средств в связи с созданием текстов, предложений, словосочетаний, образованием слов, когда осуществляется частично-поисковая и поисковая деятельность.

Приобретённые учащимися ранее знания, умения и навыки, в том числе в ходе проблемного изложения нового материала учителем, теперь применяются ими при создании текстов, предложений, словосочетаний, образовании слов, хотя элементы работы по образцу, естественно, присутствуют в большей или меньшей степени и в этих случаях.

Так, если даётся схема для составления предложения, которая служит образцом, элементы творчества учащихся имеют место при подборе языкового материала: при этом проявляется, несомненно, самостоятельность их мышления. При написании же сочинений творчество учащихся достигает ещё более высокого уровня – проявляется их умение выразить собственную мысль с помощью отобранных самостоятельно языковых средств. При решении проблемных задач исследование языковых явлений, приближающее в известной степени работу школьников к деятельности учёных-лингвистов, поднимает учащихся на самый высокий уровень мыслительной деятельности.

Овладение культурой речи на III этапе осуществляется в самых сложных условиях, но особенно эффективно.

Критерием эффективности применённых методов обучения – на заключительном этапе в процессе обучения – должны явиться проблемные задачи, в процессе решения которых обнаружится, усвоены ли знания, сформированы ли умения, навыки, достигнут ли определённый уровень языкового развития.

Проблемные задачи должны соответствовать типам заданий поискового характера и способам их выполнения, возможным при изучении каждого раздела программы.

Однако рассматриваемая система методов вовсе не означает, что при изучении каждой новой темы учащийся должен пройти указанные этапы. Ведь новая тема может включать множество знаний и умений, усвоенных ранее, добавляя к ним только один элемент, который учащиеся в состоянии «открыть» сами в комплексе уже известных сведений. Именно поэтому изучение нового может быть начато с применения третьего этапа – обучения творческому использованию языковых средств в связи с созданием текстов, предложений, словосочетаний, образованием слов. Всё зависит от специфики темы.

Так изучение причастия, имеющего признаки, общие с глаголом и прилагательным, а также свои, специфические особенности, может быть начато с проблемной задачи, которую в состоянии решить учащиеся, хотя в конечном итоге учитель сообщит новую терминологию и сделает выводы. Эта задача может быть следующей:

*Можно ли о **бродящей** на лугу собаке сказать, что она **бродячая**? Почему? Что общего в этих словах и что их различает?*

Учащиеся вполне справляются с этой задачей: они отвечают, что бродячая собака – это собака бездомная, а бродящая – «побродила и ушла». Затем они находят сходство и различие слов **бродячая** и **бродящая**, сопоставляя их с прилагательными и глаголами. Значение причастия, обозначающего признак временный, признак по действию, осознаётся учащимися в конкретной жизненной ситуации, а грамматика помогает осмыслить языковые явления. Учитель, выслушав рассуждения школьников, подводит итоги, внося необходимые теоретические дополнения.

Возникает ещё один, очень важный вопрос: применение какого метода должно занять основное место в процессе обучения? Ответ может быть только таким: нормы в этом случае исключаются, всё зависит от специфики темы, раздела, требований программы, уровня подготовки класса. Важно, чтобы в результате обучения учащиеся овладели необходимыми знаниями, умениями и навыками, достигли определённого уровня языкового развития, овладели литературной речью, стали грамотными в широком смысле слова.

При изучении словообразования, например, – это умение осуществить операции нахождения значимых частей слова, определения способа словообразования. При ознакомлении с фонетикой – это операции произнесения слова и отдельного звука, определения существенных признаков, звуков, сопоставления звука и буквы.

Таким образом, введение заданий поискового характера в школьную практику требует соотнесения их со всеми другими видами заданий, выполняемых

в процессе изучения языка. Иначе говоря, необходима система заданий поискового характера и система их включения в учебный процесс. Это поможет учащимся правильно определить проблему текста, сформулировать её, прокомментировать; разделить текст на микротемы, сжать его, используя различные приёмы. А также подводит к написанию сочинения-рассуждения.

ОПТИМИЗАЦИЯ СЕТИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ: ОПЫТ И УРОКИ

Т.С. Овчаренко

г. Ставрополь

Интерес исследователей к проблемам сельской школы всегда являлся повышенным, особенно в переломные моменты развития отечественного образования, когда на передний план выдвигался вопрос оптимизации сети общеобразовательных школ на селе. Опыт последних нескольких десятилетий выявил целый комплекс противоречий, трудностей, недостатков и негативных последствий развития сельской школы. В первую очередь это касается целесообразности размещения школ в малонаселенных пунктах, неперспективных деревнях и селах. Данная тема не нова. Свою обеспокоенность судьбой сельских школ, а соответственно и российской глубинки, первыми выразили педагогическое и научное сообщества в 1960-е – 1980-е годы [11; 12; 13; 14; 17; 18; 19].

В условиях начавшегося с середины 1960-х гг. перехода к всеобщему среднему образованию приоритетное положение было отдано средней общеобразовательной школе, которая могла решить поставленные государством задачи в обучении и воспитании подрастающего поколения. Местные органы власти считали, что в целях повышения уровня учебно-воспитательной работы сельских школ необходимо упорядочить школьную сеть. Данный вопрос рассматривался, практически, во всех регионах РСФСР, включая Ставропольский край (апрель 1966 г. и январь 1967 г.) и Ростовскую область (март 1967 г. и август 1969 г.). Проблема рационального размещения школ в сельской местности освещалась на страницах периодической печати. Она стала объектом внимания руководящих работников, педагогов и исследователей [2; 3; 20, 76; 21, 200-201; 22, 14-19].

На протяжении 60-х – 70-х гг. партийные и государственные руководители, ученые, педагоги-практики, общественность были единодушны в необходимости совершенствовать школьную сеть с ориентацией на открытие значительного количества сельских средних школ. По их мнению, именно условия средней общеобразовательной школы обеспечивали более эффективную организацию учебного процесса, были оснащены современными техническими средствами, в них разнообразно и содержательно проводилась внеклассная и внешкольная работа [15, 3-5; 16, 23-26; 17, 2-3].

Руководство Ростовской области и областной отдел народного образования сделали вывод о том, что с экономической и педагогической точки зрения наиболее рациональным представлялось такое распределение сети школ, когда каждое хозяйство имеет в основном одну крупную среднюю школу с интернатом

на центральной усадьбе, а в бригадах и отделениях – начальные школы [18, 20].

Тенденция открытия средних школ в каждом хозяйстве сельских районах нашла отражение в деятельности местных органов власти, практически, во всех регионах страны. В дальнейшем она была закреплена в постановлении КПСС и Совета Министров СССР от 2 июля 1973 г. «О мерах по дальнейшему улучшению условий работы сельской общеобразовательных школ». В нем подчеркивалась целесообразность наличия в каждом совхозе и крупном колхозе средней общеобразовательной школы [6, 284].

Процесс количественного роста сельских средних общеобразовательных школ в 1960-е – 70-е годы наблюдался не только в Ростовской области, Ставропольском и Краснодарском краях, но и в целом по стране, что подтверждает таблица.

Численность дневных средних общеобразовательных школ в сельской местности:

	1965/66 уч.год	1970/71 уч.год	1975/76 уч.год
СССР	17.590	24.919	29.488
РСФСР	7.834	10.788	12.553
Ростовская область	271 (1966/67 уч.г.)	316	395
Ставропольский край	267	312	338
Краснодарский край	415	522	605

[5; 7, 174; 8, 30-31, 34-35; 9, 122-123].

Вопрос упорядочения и рационального размещения школ заключался не только в открытии средних школ на селе, но и в решении проблемы малокомплектных, особенно начальных школ, которая на практике являлась сложной не только в отдельных регионах, но и в целом для страны. В 1965-66 учебном году значительное количество начальных школ располагалось в сельской местности, о чем свидетельствует составленная таблица.

Наличие начальных школ в сельской местности в 1965/66 учебном году (в процентах):

	Сельских школ всех типов	Сельских начальных школ	Всего начальных школ (в городах и селах)	Начальных школ в сельской местности
СССР	100	56	100	93
РСФСР	100	64	100	93
Ростовская область	100	67	100	92
Ставропольский край	100	44	100	94
Краснодарский край	100	50	100	91

[5; 7, 174; 8, 30-31, 34-35; 9, 122-123].

Но уже в 70-е – 80-е гг. начался процесс ликвидации начальных малокомплектных школ на селе. Прежде всего, это объяснялось тем, что в аграрной политике советского государства проводился курс на концентрацию сельскохозяйственного производства, который неизбежно должен был привести к социально-экономической, культурной и психологической трансформации села, а соответственно и к укрупнению сельских школ. Кроме того, закрытие начальных малокомплектных школ на селе считалось экономически неэффективным, так как стоимость обучения в расчете на одного ученика в мелких школах в несколько раз было выше, чем крупных. Руководители органов народного образования со своей стороны утверждали, что целесообразно закрытие малоперспективных школ, так как именно, на их долю приходилась основная часть неуспевающих и учащихся с низким уровнем знаний.

В опыте местных органов власти и отделов народного образования проявилось стремление продуманно решать вопросы закрытия малокомплектных школ. Так, в документе Ростовского обкома «О размещении сети школ на начало 1966-67 учебного года», направленном в областной исполнительный комитет Советов депутатов, отмечалась необходимость сохранения на селе малокомплектных начальных школ. Это требование обосновывалось особенностями природно-географических, социально-экономических и психологических факторов Ростовской области. К ним относились: отсутствие практической возможности организации подвоза детей, в условиях пересеченной сельской местности, весенней распутицы и разлива рек, в более крупные населенные пункты, где размещались средние школы, а также недостатки обустройства проживания в пришкольных интернатах учащихся начальных классов; отрицательное отношение местного населения, в первую очередь родителей, к закрытию начальных малокомплектных школ, что влекло за собой нестабильность и текучесть рабочих кадров и специалистов сельскохозяйственного производства. С учетом этих обстоятельств в Ростовской области определенное время сохранялось значительное количество малокомплектных сельских начальных школ [4].

В Миллеровском районе Ростовской области, решая вопрос упорядочения сети школ, с 1965-66 учебного года взяли курс на присоединение начальных школ к средним и восьмилетним на правах филиалов. Областной отдел народного образования и областной институт усовершенствования учителей в 1967 г. одобрили этот опыт, который показал целесообразность такой межшкольной кооперации. В результате, как показал опыт, укреплялась учебно-материальная база этих школ, улучшалась в них методическая работа и учебно-воспитательный процесс, полностью было преодолено второгодничество и повысилось качество знаний учащихся [1].

Однако данный опыт не получил широкого распространения, так как межшкольная кооперация требовала совершенствования управления народным образованием не только в рамках отдельных районов, а в целом всей системы образования. Наиболее приемлемую реорганизацию сети сельских школ в то время предлагал В.Н. Турченко: «Концентрация школы не сводится к ее укруп-

нению. Необходимо развитие межшкольной кооперации, совершенствование управления всей системой народного образования... Особо остро ... стоит вопрос о концентрации сельской школы» [21, 201].

Практика показывала, что при положительной тенденции к укрупнению школ в сельской местности потребность в малокомплектных школах на территории мелких населенных пунктов сохранялась длительное время.

В ряде случаев в закрытии школ допускалась поспешность. Это была одна из острых проблем в деятельности региональных и местных органов власти, которых решалась сложно, противоречиво, нередко с негативными последствиями.

Однако, анализируя данные таблицы, можно сделать вывод о том, что в течение 1966-1976 гг. темпы сокращения начальных и восьмилетних школ на селе были очень высокими.

Численность дневных восьмилетних и начальных школ в сельской местности:

	1965/66 учебный год		1970/71 учебный год		1975/76 учебный год	
	восьмилетняя школа	начальная школа	восьми- лет. шко- ла	начальная школа	восьми- летняя школа	начальная школа
СССР	50.577	88.284	45.271	70.463	440.979	45.710
РСФСР	24.551	57.590	21.975	41.142	119.579	29.185
Ростовская область	401 (1966/67уч.г.)	1.404 (1966/67уч.г.)	370	1.274	3361	846
Ставрополь- ский край	308	411	240	301	189	189
Краснодар- ский край	612	1.008	490	652	388	347

[5; 7, 174; 8, 30-31, 34-35; 9, 122-123]

Социальные последствия изменений в сети школ сельской местности многих регионов страны говорят сами за себя. Так, за период 1970-х – 1980-х гг. только в Центральном Черноземье было упразднено 2 550 начальных и 669 неполных средних школ [10, 5-6]. Подобная ситуация неизбежно привела к исчезновению многих деревень, усилению оттока сельского населения в города, нанесла невосполнимый ущерб демографическому, социально-экономическому и культурному развитию села.

Темпы закрытия малокомплектных сельских школ значительно опережали темпы концентрации производства и укрупнения поселков. С ликвидацией школ в мелких населенных пунктах, где располагались производственные точки, бригады, фермы, наблюдался отток работников и специалистов сельского хозяйства, которые предпочли переезжать в крупные поселки с хорошим обслуживанием школами. Попытки укрепить материально-техническую базу и повысить эффективность учебно-воспитательной работы сельской общеобразовательной школы за счет сэкономленных средств на ликвидации начальных малокомплектных школ не дали ожидаемых качественно новых результатов.

Данную проблему следует рассматривать и с позиции культурологических последствий. По сути, от того, быть или не быть малокомплектной школе, зави-

села судьба сельской глубинки с ее укладом, традициями и менталитетом людей, которые представляли целые поколения, посвятившие свою жизнь труду на земле и всеми корнями вросшие в нее.

Современная сельская общеобразовательная школа, теперь уже и средняя, как и, в целом, российская деревня продолжают пребывать в кризисном состоянии. В течение последних двух десятилетий государство значительно сократило расходы на нужды сельского хозяйства, развитие социально-культурной жизни села, а соответственно и школы. Колхозно-совхозная система рухнула вместе с прежней властью, что лишило образовательные учреждения возможной финансовой и материальной поддержки и шефской помощи, которую они получали в недавнем прошлом. Существуют и многие другие факторы, которые усугубили положение сельской школы. Из всего сказанного следует извлечь основной урок: сохранить в российской глубинке школу, как одну из основообразующих сельское социально-культурное пространство, значит сохранить уникальность самой России.

Список литературы

1. ГАНИРО. Ф.9. Оп.5. Д.1009. Л.14-15. – Справка Миллеровского РК КПСС.
2. ГАНИСК. Ф.1. Оп. 25. Д.111. Л.88. – Выступление зам. зав. Ставропольского крайоно на собрании актива в январе 1967 г.
3. ГАРО. Ф.4130. Оп.2. Д.1358. Л.19-20. – Выступление зав. Ростовского облоно на активе по сельской школе в августе 1969 г.
4. ГАРО. Ф.3737. Оп.9. Д.4014. Л.24.
5. ГАРО. Ф.3737. Оп.10. Д.952. Л.70. – Сведения облоно. Стат. показатели школ области в 1975 г. – Ростов н /Д.- 1976. – табл. 1,2.
6. КПСС в резолюциях... Т.11.
7. Народное хозяйство Ставрополя в девятой пятилетке. Стат. сборник. – Ставро. кн. изд-во, 1976.
8. Народное образование, наука и культура в СССР. Стат. сборник. – М., 1977.
9. Народное хозяйство Краснодарского края в 1980 году. – Краснодар. кн. изд-во, 1982.
10. Народное образование РСФСР в 1989 году. Общеобразовательные школы. – М., 1989.
11. Бекмансуров Х.А. Оптимальное размещение сельских школ //Советская педагогика. – 1988. – №3.
12. Борисова Л.Г. Сельская школа. Проблемы и перспективы – Знание, 1978.
13. Денисова Л.Н. Всеобщее среднее образование и социальный прогресс села/ Отв. ред. и автор предисл. акад. М.П. Ким. – М., 1988.
14. Жамин В.А. Оптимизация размещения сети общеобразовательных школ. – С., 1975.
15. Кондаков М., Решения XXIV съезда КПСС и задачи районных отделов народного образования //Народное образование. – 1972. –№2.; Он же. Проблемы воспитания образования в свете постановления ЦК КПСС и Совета Мини-

стров СССР «О мерах по дальнейшему улучшению условий работы сельской общеобразовательной школы»// Советская педагогика. – 1974. – №3.

16. Кондратенков А.В. Неотложные проблемы сельской малокомплектной школы//Советская педагогика. – 1989. – №6.

17. Косоножкин И., зам. зав. отделом науки и учебных заведений Ростовского обкома КПСС; Колесников Ю., секретарь совета общественного института социологических исследований. Сельская молодежь и всеобщее образование// Народное образование. – 1968. – № 3.

18. Косоножкин И., Колесников Ю. Сельская молодежь и всеобщее среднее образование// Народное образование. – 1969. – № 6.

19. Кузь В.Г. Уроки «неперспективной»//Советская педагогика. – 1989. – №7.

20. Моторнюк Н.М. Ленинская забота партии о школе. – Киев. – 1978.

21. Турченко В.Н. Научно-техническая революция и революция в образовании. – М., 1973.

22. Селиванов В.С. Всеобщее среднее образование молодежи и задачи совершенствования сети школ на селе. В.кн.: Проблемы развития сельской школы. – Смоленск. – 1973.

ФИЛОСОФСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ КАРЛА ШМИДТА

Н.С. Петрова

г. Ставрополь

Вопрос о необходимости антропологического обоснования педагогики был поставлен в глубокой древности. Античные философы и мыслители Средневековья, писатели эпохи Возрождения излагали свое понимание образования исходя из определенной трактовки природы человека. Основоположники научной педагогики Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Ф. Гербарт последовательно развивали идею необходимости соотносить образование с природой ребенка, с его дарованиями, врожденными особенностями, психологическим складом, возрастными возможностями [4, 10].

Немецкая педагогическая традиция являлась одной из наиболее заметных в Европе XIX века. Огромное влияние на развитие педагогической антропологии оказал немецкий педагог Карл Шмидт (1819-1864). Выходец из крестьянской семьи, он окончил университет в Галле. Был протестантским пастором, 13 лет преподавал историю и древние языки, руководил учительской семинарией в Готе. Сначала был последователем Г.В. Гегеля, затем перешёл на позиции младогегельянцев и, наконец, приблизился к воззрениям Л. Фейербаха.

По словам Л.Н. Модзалевского, К. Шмидт знакомился “со всеми существовавшими и существующими психологическими системами” [7, 8], изучал анатомию и физиологию человека. С 1852 г. в его педагогических трудах определенно обозначилось новое направление, призванное создать антропологическую педагогику и “поставить ее на высоту современной строгой науки”.

Среди философов наблюдается весьма скептическое отношение к философским суждениям Карла Шмидта, но поскольку в них присутствует своя оригинальная логика, его теоретическая концепция заслуживает внимания.

К. Шмидт выдвигал следующие положения: воспитание заодно с культурой опережает время; в нем проявляется уровень развития культуры, до которого дошел народ; в принципах воспитания отражается жизнь народа; оно обуславливается жизненными обстоятельствами, в свою очередь создает новую жизнь, обуславливает ее развитие. История педагогики неотделима от истории человечества, она проходит все ступени развития и имеет историю своей основой. История человечества в своем развитии освобождается от односторонности, приближается к своей божественной идее. Дух человечества, как присущая всем людям сила, не ограничивается лишь сохранением физических сил, но стремится к идеальным целям истины, добра красоты. Дух дикаря стремится бессознательно к тем самым идеалам, какие цивилизованный человек ставит своей целью. В проявлениях духовной жизни дикаря содержатся в неразвитом виде те формы богатой культуры, до которой человечество добралось в течение тысячелетий [3, 56]. Таким образом, немецкий ученый как бы обозначил вехи, по которым шло развитие общекультурной и педагогической мысли от самых примитивных форм до современной культуры.

Основанием антропологической педагогики К. Шмидт называет естественные науки, результаты которых она применяет в воспитании. Антропологическая педагогика, согласно К. Шмидту, требует воспитания всего человека как члена всего человечества. Главным принципом антропологической педагогики К.Шмидта является развитие в его индивидуальном, национальном и гуманитарном отношениях, и именно гармоническое развитие всех способностей человека составляет основную задачу воспитания. Подобное гармоническое развитие возможно только при условии, что воспитательное воздействие качественно и количественно сообразно с потребностями самого воспитуемого. Следовательно, необходимо изучение человека во всех его проявлениях для определения мер воспитательного воздействия.

По теории Карла Шмидта, основывать все воспитательно-учебное дело на одной психологии было бы такой же односторонностью, как и класть в основание всей педагогики одну философию или одну физиологию; поэтому он старался соединить и примирить все крайности, встречающиеся в предшествовавших системах, “не обнимающих” целиком всего человека. «Антропологическая педагогика, – говорит Карл Шмидт, – основывается на естественных науках, результаты которых она старается применить к воспитанию. Она «обнимает» человека как органическое единство материи и как единственного представителя космоса, проходящего в своем развитии все степени животного мира, начиная от пресмыкающегося и восходя до самосознающего существа, которое находится в самых сложных и разнообразных отношениях, вращаясь сперва в семейной среде, потом в среде своего народа и человечества, наконец, проникая мыслью даже за пределы всего видимого» [2, 124].

Сообразно с этим, антропологическая педагогика требует воспитания всего человека, как члена всего человечества с его высочайшими интересами. Она признает своим главным, принципом развитие в его индивидуальном, национальном и гуманитарном отношениях. И именно гармоническое развитие в применении ко всем способностям тела и духа, высшая цель которого состоит истине, добре и красоте, одним словом – в богоподобии. Но как ни важно развитие тела, средоточие человеческой жизни есть дух. Если дух остается неразвитым и недеятельным, то и самое тело принимает грубые формы, вся жизнь человека скудеет и тускнеет, выражается в деятельности; где нет деятельности, там нет и самосознания. Дух человека есть точно так же организм, как и тело, т.е. многообразие в единстве, в котором все члены служат одному ему. В “Письмах к матери о физическом и душевном воспитании детей” (1858) он пишет: “Что такое воспитание?” – вот первый вопрос, который вы задаете, и я в ответ на него очерчу в немногих словах природу и назначение человека, а с этим вместе обозначится и цель, к которой должно стремиться воспитание... Существование и жизнь, а, следовательно, и конечная цель всей природы, всякого творения есть Бог; часы, по которым исчисляется жизнь каждого существа, находятся на небе; таким образом, и человек существует только в Боге, через Бога и Богом. Душа человека именно потому и бессмертна, что она божественна. Человек – существо происхождения божественного; он – образ Бога, который есть сама истина, сама любовь и сама свобода”. Телосложение и темперамент – это природные данные, определяющие основной строй индивидуальной жизни. Как всякая страна климат, так и всякий человек имеет свой темперамент. Темперамент страны есть ее климат, климат человека есть его темперамент. В одном из писем он говорит: “Железный прут крепче и сломить его труднее, чем деревянную палку, хотя бы, в десять раз его толще; и человек огромного роста, но вялый, слабее, чем малорослый, но обладающий крепкими мускулами. То же можно приложить не только к телу, но и к душе человека. Поэтому и взаимная разность между людьми состоит не в том, что они обладают относительно большими или меньшими органами души и тела. Неодинаковая впечатлительность, неодинаковая крепость и жизненность, проявляющаяся в теле в виде определенного телосложения и в душе в виде определенного темперамента, составляют не менее важную черту различия людей”[3, 60]. Таким образом, Карл Шмидт старается примерить идеалистический и материалистический взгляды и избежать всякой односторонности. Говоря о конечном назначении человека, он держится теологической точки зрения точно так же, как в вопросах о физиологическом и даже о психологическом воспитании он является натуралистом.

«Антропологический путь – единственный путь познания вселенной...» – эти пророческие слова Н.А. Бердяева предвосхитили тенденцию развития современного научного знания. В конце XX столетия все полнее стала осознаваться потребность в особой антропологической установке, в разработке такого мышления, которое изначально отталкивалось бы от человека, а затем придерживалось бы чисто антропологических принципов в истолковании реальности [5,28]. Карл

Шмидт имеет непосредственное отношение к антропологической традиции. И хотя он, конечно, был больше психолог и физиолог, чем философ, но его вклад в педагогику и антропологическую традицию трудно переоценить.

Список литературы

1. Бреев С.И., Рункова М.К. Методология педагогики России XX века // Материалы Международной третьей научно-практической конференции 27-28 марта 2003 г. / Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург., 2003. Выпуск 1. – С.59 – 63
2. Дмитриев И. А. Метод генеалогии // PARADIGMA. Журнал сравнительной педагогики. 2004. – №4 – С. 41 – 70.
3. Ильяшенко Е.Г. Педагогическая антропология в России: история и современность: монография / Под ред. Б.Г. Корнетова. – М., 2003.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. – М., 2005
5. Модзалевский Л. Н. Карл Шмидт – основатель антропологической педагогики // Воспитательная работа в школе. – 2009. – № 9.– С. 5-16

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

***Т.Г. Пикалова
г. Железноводск***

Интеграция России в мировое образовательное и информационное пространство сопряжена с поиском новых путей формирования личности современного специалиста, способного свободно ориентироваться в поликультурном мире, понимая его ценности и смыслы, воплощая их в личностной экзистенциальной позиции и достойных образцах цивилизованного поведения в процессе взаимодействия с представителями других профессиональных сообществ, как в нашей стране, так и на международном уровне. В связи с этим перед высшим образованием встает комплекс проблем и задач, которые включают: развитие аксиологических установок личности посредством ее обогащения универсальными и национально-специфическими ценностями своей и иных культур; усиление гуманитарности – общекультурного содержания образования, связанного с широтой понимания феноменов человеческой жизни, полифоничным мировидением и предполагающего гармонию знания, чувств, творческих действий.

В настоящее время абсолютно ясно, что главную цель этой подготовки составляет такое владение иностранным языком, которое позволяет использовать его для устного и письменного общения как в процессе профессиональной деятельности, так и для дальнейшего самообразования. Достижение этой цели проявляется в наличии у выпускника неязыкового вуза коммуникативной компетенции, уровень которой на отдельных этапах языковой подготовки дает возможность осуществлять реальное общение в конкретных сферах, ситуациях и

условиях иноязычной коммуникации. Приобретение межкультурной коммуникативной компетенции (МКК), которая представляет собой функциональные умения понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей, норм поведения становится максимально востребованным для современного специалиста. Обучение иностранному языку в неязыковых вузах носит многоцелевой характер.

Образовательная цель предполагает изучение иностранного языка не как лингвистической системы, а как средства межкультурного общения и инструмента познания культуры определенной национальной общности, в том числе, лингвокультуры.

Развивающая цель предполагает учет личностных потребностей, интересов и индивидуальных психологических особенностей обучаемых.

Воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык» позволяет формировать уважительное отношение к духовным и материальным ценностям других стран и народов, совершенствовать нравственные качества личности студента.

Конечная цель обучения – формирование у обучаемых способности и готовности к межкультурному общению – обуславливает коммуникативную направленность курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей в целом.

Специфика коммуникативной направленности курса иностранного языка в неязыковых вузах состоит в сочетании профессионально-деловой и социокультурной ориентации как двух взаимосвязанных составляющих межкультурной коммуникации специалистов нефилологов.

Социокультурная ориентация предполагает ознакомление обучающихся с элементами конкретной культуры, значимыми для успешного осуществления контактов с ее представителями. К таким элементам относятся определенные культурологические и лингвострановедческие факты и явления, наиболее ярко и достоверно характеризующие страну/регион функционирования соответствующего языка, традиции, нравы и обычаи, а также этнопсихологические характеристики конкретного народа такие, как стереотипы поведения, система ценностей, вкусы, интересы, предпочтения и др.

Сочетание профессионально-деловой и социокультурной ориентации в обучении иностранным языкам означает, что в курсе иностранного языка для неязыковых вузов предусматривается целенаправленная подготовка студентов к речевому взаимодействию в профессионально-деловой и социокультурной сферах общения.

Основными компонентами содержания курса иностранного языка для неязыковых вузов являются: сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации речевого иноязычного общения; средства общения – языковые явления; информационный материал, включающий социокультурные и лингвострановедческие знания, а также отдельные элементы профессиональных знаний; навыки понимания и использования языкового материала в устных и письменных видах речевой деятельности на иностранном языке; умения устного и письменного иноязычного общения, коррелирующие с соответствующими

сферами деятельности будущего специалиста; учебные умения, в том числе определенные приемы умственного труда и др.

В содержании курса иностранного языка учитываются также интересы обучающихся как представителей современного молодого поколения, что выражается в отборе определенного информативного материала, в использовании активных форм и видов учебной деятельности, в применении современных технологий обучения.

Многоаспектность востребованных качеств высокообразованного выпускника вуза, способного ликвидировать существующий «кадровый голод» на специалиста, отвечающего запросам XXI века, нацеливает на формирование у него компетенций, которые интегрируют в себе не только знания и умения, но мотивационную, аффективную, ценностную и социально-поведенческую составляющие. Результатом сложившейся вузовской практики в области профессионально-направленного преподавания иностранных языков является тот факт, что в процессе МК специалисты, достаточно хорошо владеющие иностранным языком, испытывают большие затруднения в понимании смысла иноязычной профессиональной коммуникации в силу незнания норм и ценностей, свойственных культуре другой страны, несформированности поликультурного мировоззрения, личностных поведенческих качеств, необходимых для эффективного общения в межкультурной среде.

Список литературы

1. Агапитова Т.Г. Дидактические основы обучения иноязычному информативному чтению как средства формирования профессиональной культуры специалиста по иностранному языку. Монография. – Пермь, 2003. – 171 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М., 2004.
3. Жоглина Г.Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов: Дис. канд. пед. наук. — Пятигорск.
4. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб.пособие. – М., 2000.
5. Мильруд Р.П., Гончаров А.А. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного оязычного текста //ИЯШ. 2003. – № 1.

ПОПЕЧИТЕЛЬСТВО В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX В.

***В.А. Радченко
г. Пятигорск***

Традиции благотворительности и попечительства в нашей стране имеют не только материальную, но и духовно-нравственную основу. Обращение к истории – это кратчайший способ познания современности. Как показывают исследователи, расцвет меценатства в образовании России приходится на пери-

од конца XIX – начала XX в. Во главе этого процесса оказались купец, коммерсант, промышленник в силу естественного накопления интеллектуального и культурного потенциала в этом сословии [5, 116].

В России имеется большой опыт попечительства в системе образования. Первые попечительские советы в России появились еще в 1860 г. Попечитель, как правило, из богатых купцов и дворян, избирался или утверждался городской думой сроком на три года. У начальных народных училищ, гимназий, школ, коммерческих училищ в соответствии с законом должны были быть попечители и функционировать попечительские советы. Среди целей создания попечительских советов были: привлечение свободных средств населения округа и материальная поддержка высокоодаренных детей, установление общественно-государственного контроля за деятельностью учебного заведения на своей территории и координация деятельности региональных и местных (губернских, уездных, окружных, городских) органов самоуправления в «заведовании учебными заведениями». Будучи избранными в попечители, богатые и известные горожане имели возможность влиять на образовательную политику учебного заведения. В то время также существовала проблема недостаточности государственного финансирования, и средства попечителей были важным источником внебюджетного финансирования учебных заведений [7, 28].

20 марта 1860 г. было принято специальное «Положение о Советах при Попечителе учебных округов». Уже само название документа рельефно показывает его общественную и демократическую направленность. Вновь усиливалась коллегияльность в работе попечителей, а их полномочия несколько ограничивались: теперь, «прежде чем принять решение, попечитель должен был предварительно обсудить вопрос на совете». Но, как показало дальнейшее развитие событий, это было только начало поворота в стремнину все более расширяющейся и усложняющейся попечительской деятельности в сфере образования. Была создана государственная система патронирования образовательных учреждений, в которую входили как попечители по должности, так и попечительные советы и отдельные попечители. Понятие «попечительство в деле народного просвещения» теперь рассматривалось в двух аспектах: попечительство как государственная служба и попечительство как благотворительность, опека над нуждающимися. Существенно изменялась и сфера деятельности попечителей. Если раньше в их работе доминировала административно-хозяйственная направленность, то Положение от 20 марта 1860 г. больше внимания отводило учебным вопросам. Для попечительного совета они состояли в следующем: «Принятие мер и обсуждение предложений, относящихся до учебной части, исправление вкравшихся недостатков и предупреждение их на будущее; рассмотрение и оценка достоинства учебных руководств и определение, какие из них с большей пользою могут быть употреблены в учебных заведениях; направление в педагогические курсы кандидатов, назначение им именных стипендий, распределение их по училищам и наблюдение за их успехами; производство испытания кандидатам, утверждение окончательно за ними права на учительские или воспитательные места, выдача им аттестатов». Что же касает-

ся взаимоотношений университета и попечителя, то каждый вуз вверялся особому вниманию попечителя учебного округа. Он председательствовал в совете университета и в правлении, решал административно-хозяйственные вопросы университета, утверждал в должности преподавателей после избрания их советом университета. Через попечителя к министру направлялись просьбы об увольнении профессоров и других преподавателей, а также чиновников университета. Попечитель назначал экзекутора, казначея, бухгалтера, эконома, библиотекаря университета. Разумеется, дело состояло не столько в демократизации и обогащении содержательной деятельности попечителей учебных округов, сколько в том, кто занимал этот ответственный пост. Самой яркой фигурой среди попечителей этого времени, несомненно, являлся выдающийся врач, общественный деятель, замечательный педагог-гуманист Николай Иванович Пирогов [3].

Были приняты нормативные акты, регламентирующие деятельность попечительских советов. Так, в Высочайше утвержденном 26 марта 1907 г. Положении о попечительствах при начальных училищах предусматривалось следующее:

1. При начальных училищах всех наименований могут учреждаться попечительства, на которые возлагаются заботы о благоустройстве училищ и об улучшении положения учащихся и учащихся в них. По желанию населения для нескольких училищ может быть учреждено одно общее попечительство.

2. Открытие попечительств разрешается по ходатайству содержателей училищ, местным уездным или городским училищным советом.

3. В состав попечительств входят: попечитель или попечительница училища, законоучитель, учитель или учительница, заведующие училищем; представитель от земства или города и выборные лица от местного населения, пользующегося училищем (избираются на три года).

4. Попечительства должны заботиться о том, чтобы всем детям школьного возраста данной местности была предоставлена возможность учиться в школе. В этих целях попечительства могли устраивать помещения для ночлега учеников, доставлять подводы для проживающих на больших расстояниях, снабжать неимущих учеников одеждой, обувью, пропитанием и т.д.

5. Попечительства рассматривают хозяйственные нужды школы, составляют предложения и изыскивают средства для их удовлетворения, а также заботятся о наиболее хозяйственном производстве расходов по содержанию школы.

6. При изыскании средств для удовлетворения училищных нужд попечительства имеют право: принимать пожертвования деньгами, учебными пособиями, книгами, одеждою и другими предметами, соответствующими целям попечительства, устраивать с надлежащего разрешения концерты и публичные чтения.

7. Попечительства собираются в установленные ими сроки, а также по мере надобности. Для действительности постановлений необходимо присутствие на заседании не менее половины числа членов. Дела решаются простым большинством голосов, причем голос председателя при равенстве голосов дает перевес.

В случаях отсутствия попечительских советов перечисленные обязанности, кроме указанных в п. 1, возлагаются на педагогический совет, а указанные в п. 1 – на директора народных училищ [7, 28].

Попечительский совет должен был собираться не реже одного раза в месяц. Дела решались простым большинством голосов, причем при их равенстве голос председателя был решающим. Для действительности решения требовалось присутствие не менее четырех человек, в том числе заведующего и одного из членов педагогического совета. Все случаи разногласия заведующего училищем с большинством членов попечительского совета, а также разногласия советов попечительского и педагогического разрешались попечителем учебного округа по представлению директора народных училищ. Кроме того, для содействия благоустройству училищ при каждом из них мог состоять почетный попечитель или почетная попечительница, избираемые на три года для училищ, содержащихся на средства казны, директором народных училищ, а для остальных – содержателями училищ. Почетные попечители утверждались попечителем учебного округа и являлись членами педагогического и попечительского советов училища [7, 28].

Постановление Совета министров “О родительских комитетах” вышло 13 ноября 1905 года, а через две недели министр народного просвещения выпустил свой приказ как меру “к упорядочению дел школьной жизни до введения общей реформы законодательным порядком”. То есть правительство царской России было намерено ввести реформу законодательным порядком, но перед этим – и это еще не была реформа – было решено упорядочить школьную жизнь. В отличие от царской России в наше время упорядочение школьной жизни означает для многих упрочение управленческой вертикали. Правительство эпохи самодержавия и абсолютизма считало по-другому: в порядке упорядочения школьной жизни было решено расширять права общественного управления. При этом расширять существенно “...разрешить советам средних учебных заведений в установлении распорядка жизни заведения руководствоваться уставом и своими постановлениями с предоставлением советам права отступать, с разрешения попечителя учебного округа, от действующих правил для учеников, правил об испытаниях, инструкций для классных наставников и соответствующих циркулярных дополнений и наставлений”. А через десять лет, 6 июля 1916 года, министр народного просвещения утвердил положение о родительских организациях при средних учебных заведениях. Министр, опора монарха, обозначил цель родительских организаций так: “для совместной работы в деле воспитания и обучения и в попечении о материальных нуждах учащихся”. Родители включались в школьную жизнь как сотрудники в деле воспитания [1, 1].

Известны многочисленные факты денежных и имущественных вложений купечества и промышленников в сферу образования. Важно отметить в связи с особой миссией предпринимателей новых поколений, что они стали занимать ведущие места в сфере попечительства. В пореформенный период чаще всего в роли попечителей начальных училищ, женских гимназий выступали именно предприниматели. Так, например, в начале 90-х гг. XIX в. состав попечителей начальных учебных заведений Царицынского уезда Саратовской губернии был представлен следующими категориями населения: на первом месте по количеству – «креп-

кие» крестьяне, далее шли купцы (обычно второй гильдии), дворяне, жены и дочери купцов, дворян и потомственных почетных граждан, священники. Типичный для России того времени портрет купца А. А. Репникова, почетного гражданина, мецената, филантропа. Он владел несколькими мануфактурными магазинами г. Царицына, был бессменным членом Попечительского совета Царицынской женской гимназии, членом уездного училищного совета и Саратовской ученой архивной комиссии, непосредственным организатором краеведческого музея на базе оборудованного с его участием Дома науки и искусства; оказывал помощь начальным городским школам, одной из которых в 1911 г. присвоено его имя; жертвовал деньги на археологическое исследование края; устраивал концерты в пользу Общества помощи бедным учащимся народных школ города; привлекал к общественной благотворительной деятельности преподавателей Царицынского реального училища и Царицынской второй женской гимназии и т.д. Таков классический тип купца-благотворителя рубежа XIX-XX вв. [4, 178].

Таким образом, купечество, предприниматели, промышленники в конце XIX – начале XX в. внесли значительный вклад в образование в России. Это произошло в силу естественного накопления интеллектуального и культурного потенциала в этом сословии. Во II половине XX в. происходило расслоение купеческого сословия в разряд государственных служащих высшего уровня, деятелей науки, искусства, образования. Это поколение уже полностью осознало роль и необходимость образования для России [4, 179].

Обращение деятелей образования к опыту попечительства и благотворительности в пореформенной России XIX в. вызвано тем, что историческая ситуация середины XIX – начала XX в. в известной степени повторяется в наши дни. Институты попечительства и благотворительности вновь востребованы в целях сохранения и преумножения культурного и интеллектуального потенциала Отечества в условиях, когда в результате реформ появился класс богатых, состоятельных граждан, которые могут и хотели бы оказывать финансовую поддержку нуждающимся образовательным учреждениям. Такая помощь крайне необходима сейчас. Содержание попечительства наполняется новым смыслом, суть которого заключается в активизации гражданского самосознания и поиске эффективных форм и способов обеспечения автономности образования [5, 116].

26 марта 1907 г. был принят закон о коллегиальных попечительствах при народных школах. Закон был принят под давлением политических партий, особенно эсеров, которые выставляли требование введения всеобщего начального образования, и благодаря настойчивым ходатайствам земств. Законом 1907 г. коллегиальные попечительства создавались при каждом народном училище. При этом земства не освобождались от обязанности заботиться об училищных зданиях, попечительства создавались как вспомогательные организации. Но как организации местные они помогали земствам обеспечивать народные школы удобными помещениями, осведомлять земские управы по ремонту, снабжать школы топливом, водой, нанимать прислугу, оборудовать мебелью и пр. Школьные попечители держали на контроле пропуски уроков учащимися,

осуществляли помощь бедным ученикам, контроль и организацию подвоза учащихся, питание детей. Устройство таких попечительств могло тесно сблизить школу с местным населением, с родителями учеников, с бывшими учениками; вызвать у населения интерес к делам школы; содействовать выяснению взглядов его на школу и на требования, которым она должна удовлетворять; регулировать тем самым и деятельность школы, выясняя для нее новые пути и задачи, приблизить школу к жизни и сделать ее более жизненным учреждением [3].

В утвержденном 25 июня 1912 г. Положении о высших начальных училищах присутствовала глава V «О попечительном совете», которая устанавливала, что попечительские советы при высших начальных училищах состоят из лиц, избираемых в числе не более 6, на 3 года содержателями училищ из заведующего училищем, двух лиц, избираемых педагогическим советом из своей среды, одного лица, назначаемого попечителем учебного округа, и почетного попечителя училища.

В компетенцию попечительского совета при высшем начальном училище входили: выбор заведующего, законоучителя, преподавателей, врача и представление об их утверждении в установленном порядке; рассмотрение годовых отчетов о состоянии училища и представление по ним заключения директору народных училищ и содержателю училища; ежемесячная проверка сумм и отчетов по приходам и расходам; представление контрольной палате в установленные сроки отчетов о расходе средств, отпускаемых из казны; наблюдение за исправностью и сохранностью материальной части училища; представление попечителю учебного округа об установлении платы за обучение и ее размера в училищах, содержащихся за счет средств казны; освобождение от платы за учение по согласованию с педсоветом малообеспеченных учащихся; представление директору народных училищ об открытии или закрытии параллельных отделений и общих ученических квартир; составление сметы расходов по содержанию училища, если оно не содержится исключительно на средства казны; изыскание средств к материальному улучшению училища [7, 29].

После 1917 г. попечительские советы всех уровней были упразднены. Впрочем, кое-где советская власть все же оставила финансовое содержание на общественное усмотрение, и это были детские дома [6, 8]. В советский период попечительство выражалось в деятельности базовых предприятий, организации шефства различных организаций, предприятий, общественных объединений и творческих союзов [7, 30].

Целью создания попечительского совета является усиление общественного управления школой, образования в целом [2, 2].

В современной системе образования попечительские советы появились еще в 1991 г., а уже в 1992 г. были закреплены законодательно как один из органов самоуправления образовательного учреждения в Законе РФ от 10.07.92 г. № 3266–1 «Об образовании» [7, 30].

Список литературы

1. Адамский А. Класс попечителей (о работе попечительских советов) // Первое сентября. – 1999. – № 74. – С. 1.

2. Адамский А. Что может делать попечительский совет и как его организовать // Первое сентября. – 2000. – № 9. – С. 2
3. Богуславский М. «Государево» око и благотворительность // Учит. газ. – 2003. – №25. <http://www.ug.ru/issue/?action=topic&toid=755>
4. Борисов Б.Ю. Духовно-нравственные основы благотворительности и попечительства русского купечества в отечественном образовании // Человек и образование. – 2009. – № 3 (20). – Стр. 177 – 179.
5. Борисов Б.Ю. Роль образовательного попечительства // Педагогика. – 2007. – №4. – С. 116.
6. Лопатин И. Меценат, он же обер-фискал // Учит. газ. – 2000. – №38. – С.8.
7. Чиркина О.В., Вифлеемский А.Б. Попечительство: прошлое, настоящее, будущее // PR в образовании. – 2003. – № 1. – С. 28-30.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

***И.М. Роткина
г. Железноводск***

Поликультурность пространства жизнедеятельности человека стала неотъемлемой чертой современного мира. Специфично ее преломление в сфере образования. Тот факт, что проблема развития поликультурного образования не является чисто российской, что она присуща образовательной практике самых разных государств, подтверждает ее масштаб, значимость и остроту. Речь идет о существенных изменениях в требованиях к результатам обучения и воспитания современного подрастающего поколения, о безотлагательной необходимости формировать готовность и способность к жизни в открытом обществе, где сосуществуют представители разных национальностей и этнических групп, а следовательно, носители разных культурных традиций.

К проблемам поликультурного образования обращаются А. Тойнби, Э. Мейлер, Н. Данилевский, Ю. Яковец. В начале XX века Л. Гурлитц, Ф. Гансберг, Г. Шаррельман в понятие поликультурного образования включали знания этнической и мировой культуры, способствующие развитию общечеловеческого сознания и утверждению идей о едином мире. По мнению исследователей, поликультуризм в образовании – это культурный плюрализм, признание равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих данное общество, недопустимость дискриминации людей по национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста. основополагающими принципами поликультурного образования являются: принцип диалога и взаимодействия культур; контрастный принцип овладения содержанием поликультурного образования; принцип творческой целесообразности потребления, сохранения и создания новых культурных ценностей. Образование, с одной сторо-

ны, должно способствовать осознанию человеком своих корней и определению места, которое он занимает в мире, и с другой – привить ему уважение к другим культурам. Изучение культуры сопредельных народов должно способствовать формированию чувств равенства, достоинства, нравственной культуры межнациональных отношений, обеспечивать культурный диалог представителей различных национальностей.

Современное состояние поликультурной среды не может быть осознано без учета религиозного фактора, который с каждым годом все сильнее проявляется в жизни российского общества в частности и в международном аспекте в целом. Религия на всех этапах развития цивилизации играла, играет и будет играть свою значимую роль. Однако роль религиозных институтов может быть как позитивной, так и негативной, и история человечества хранит ярчайшие примеры того, как религия поднимала одни народы из примитивного первобытного состояния на уровень развитых цивилизаций своего времени или, наоборот, противостояла прогрессу и движению вперед, пытаясь удержать людей в состоянии невежества и средневековой дикости.

Религиозное сознание людей формировалось одновременно с их становлением как *homo sapiens* – “человека мыслящего”, поэтому невозможно говорить о возникновении и существовании отдельно человека и отдельно религии, а уж тем более наивно защищать взгляды примитивных атеистов, которые представляли иудаизм, христианство и ислам как изобретение трех обманщиков – Моисея, Иисуса Христа и Мухаммада. Это признавал даже Ф. Энгельс, который писал, что “взгляд на все религии... как на изобретение обманщиков... оказался неудовлетворительным”. Как ни странно, но и сегодня все еще существуют те, кто доказывает “неистинность” той или иной религии и “лживость” отдельных пророческих миссий, причем в этом больше упорствуют не столько представители светской науки, сколько последователи отдельных религиозных учений.

Религия как составная часть истории человечества была непосредственно связана с развитием сознания людей. Чувства и эмоции, язык, письменность, материальная культура – трудно представить эти феномены без религиозного компонента. Более того, иногда именно религия была главным фактором развития языка и культуры. Например, Коран для мусульман – это не только Священное писание. Он стал основой классического литературного языка, которым пользуются сегодня все арабские народы. Только благодаря Корану сложилась письменность, грамматика, лексикология арабского языка. Главным двигателем этих процессов были, конечно же, религиозные чувства мусульман и их огромный интерес к основополагающему источнику ислама. Без религиозного учения ислама и без Корана невозможно говорить о формировании и развитии образования в мусульманских обществах. Об этом свидетельствуют факты истории мусульманского сообщества в целом и истории мусульман России в частности.

Подготовка учащегося к встрече с различными проявлениями религиозности в окружающей его социальной среде – это специальная прерогатива рели-

гиозного компонента образования, который вносит прямой вклад в воспитание культуры общения.

В целом в повседневной жизни религия подавляющего большинства студентов не актуализирована и религиозная самоидентификация не занимает ведущих позиций. Несмотря на это, студенты проявляют довольно живой интерес к различным религиозным вопросам. Всё это повышает ответственность высшего образования за будущее молодежи, за то, по какому пути она пойдёт, как будут развиваться процессы религиозного взаимодействия. Но, к сожалению, сегодня в этом направлении не ведется активной работы. И современная система образования не гарантирует формирования позитивных религиозных установок.

Поэтому одной из основных задач, стоящих перед современным образованием и педагогом, является воспитание личности, чувствительной к религиозным различиям, уважающей уникальность религии каждого народа, с развитыми навыками общения представителями других культур и религий.

Соответственно важным является поиск форм оптимального взаимодействия светского и религиозного образования и воспитания, определение «допустимых границ» влияния религиозного содержания на образовательный процесс, осуществляемый в светских учебных заведениях.

Существование религиозных различий, свойственных поликультурным обществам, не могло не отразиться на системе образования. Анализ состояния проблемы в практике образования показывает, что межрелигиозное образование сегодня – не данность, а необходимость как на уровне подготовки учителя (недостаточное осознание важности специальных усилий по воспитанию конфессиональной толерантности, формирования межкультурной компетентности и отсутствие необходимых методических умений), так и на уровне образовательного учреждения. Педагогическая общественность должна осознать необходимость проникновения межрелигиозного образования в жизнь светской школы.

Факт того, что Ставропольский край граничит с территориями Дагестана, Северной Осетии, Чечни, Ингушетии, Кабардино-Балкарии, традиционно обуславливает приток студентов разных религий в профессиональные образовательные учреждения. Не учет этого ведет к возникновению напряжения и конфликтных ситуаций между педагогами и учениками, внутри студенческого коллектива. Соответственно нами было проведено исследование, посвященное изучению религиозных ориентаций студентов и их отношений к людям, исповедующим различные религии. Опрос был направлен на выявление особенностей межконфессиональных отношений в подростковой субкультуре. Результаты показали, что большинство респондентов придерживаются внешне толерантной позиции, но в то же время, проявляют негативную установку к некоторым религиозным конфессиям.

Вышеизложенные результаты натолкнули на поиск путей, которые способствовали бы формированию ценностного отношения молодежи к религиозным традициям в условиях поликультурной среды.

Для этого был осуществлен анализ содержания учебных планов и программ высшего педагогического образования, который показал, что в них недостаточно отражена ориентация на обучение с учетом поликультурной образовательной среды. Вариативная часть учебных планов и программ (национально-региональный компонент) разрабатывается без учёта конкретного социально-культурного пространства, этнического и религиозного состава региона.

Эти положения обозначили необходимость разработки дисциплины «Технологии воспитания конфессиональной толерантности» в рамках регионального компонента профессиональной подготовки, темы которой способны ярко продемонстрировать и объяснить специфику отличий, лежащих в области религиозных учений. Показ неповторимой сущности самых разнообразных религий и демонстрация того, что их носители не могут думать и чувствовать абсолютно одинаково, могут во многом способствовать повышению межрелигиозной терпимости (толерантности). При этом особое внимание необходимо уделять не только теоретической подготовке, но и практическим контактам между представителями различных вероисповеданий. В связи с этим целесообразными представляются разработка и внедрение в содержание дисциплины современных технологий образования, отражающих групповые дискуссии, семинары-практикумы и другие формы, способствующие формированию специалиста инновационного типа.

ИДЕИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Н.А. ДОБРОЛЮБОВА И Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Л.М. Сергиенко, А.В. Жукова
г. Ессентуки

Одним из важнейших вопросов современной педагогики является личностно-ориентированное образование, подразумевающее поиск таких методов обучения, посредством которых происходило бы эффективное сочетание воспроизводящей и творческой деятельности учащихся в процессе приобретения ими глубоких и прочных знаний основ наук, умений и навыков. Научное разрешение этого вопроса требует постоянного обращения к тому богатому опыту, которым располагает русская дореволюционная педагогическая наука.

В своей педагогической системе Н.А. Добролюбов подверг уничтожающей критике господствовавший в школах крепостнической России педантизм, формализм, зубрежку, которые подавляли живую мысль детей. Новые задачи воспитания и образования он видит в подготовке молодого поколения к «живому делу», а не к действиям из страха и покорности, в воспитании твердых убеждений. «Дети должны вырасти с любовью к делу, с готовностью стоять за правду и не щадить ничего для поражения зла», – писал Добролюбов [2, с. 497]. При этом он обращает внимание воспитателей на необходимость «развития всех

духовных сил» ребенка, воспитания «самостоятельности» как важного качества граждан нового поколения, активных общественных деятелей» [2, 497].

Добролюбов указывал, что обществу нужны физически и нравственно здоровые люди, что телесная и духовная сторона человеческого организма не должна развиваться одна в ущерб другой.

Как и другие демократы, Добролюбов особое значение придавал образованию, считая, что школа должна вооружить учащихся знаниями о природе и обществе. Основными предметами в школе, по мнению Добролюбова, должны быть история, русский язык, литература, математика, география, естествознание и физика. Овладев знаниями, выработав на их основе свои убеждения, говорил автор, человек почувствует непреодолимое желание использовать свои знания и убеждения в практической деятельности на пользу Родины.

В свете указанных задач воспитания и содержания образования он трактует и вопросы методики преподавания основных учебных предметов и то, какое воспитательное значение оказывает каждый учебный предмет на учеников. Историю необходимо связывать с современностью, ибо ученики должны «знать, как возникли и развивались те условия жизни, в которых им предстоит жить, что сделали старшие поколения и что осталось недоделанным» [3, 78].

По мнению Добролюбова, занятия русским языком содействуют развитию способностей учащихся и расширению их кругозора. Преподавание литературы имеет важное воспитательное значение, так как в произведениях лучших писателей отражена жизнь общества. Он считал необходимым раскрыть перед учащимися органичную связь слова и мысли, литературной формы с содержанием художественного произведения.

Большие надежды возлагал Н.А. Добролюбов на самостоятельное чтение учеников. Он требовал решительного изменения содержания и языка детских книг. «Детское чтение должно получить иной характер. Не отвлеченно-моральные сентенции, не фантастические бредни, не умильные разглагольствования должны теперь наполнять страницы детских книг; в них должны собираться положительные сведения о мире и человеке, рассказы о действительной жизни, разъяснение тех вопросов, которые теперь волнуют общество и встретят нынешних детей тотчас, как только они вступят в жизнь...» [4, 96].

Анализируя детские журналы «Звездочка» и «Лучи», Добролюбов среди их недостатков прежде всего указал на отсутствие в этих журналах «отголоска на современные явления общественной жизни... отвлечение детского внимания от действительной жизни» [2, 501].

Сущность воспитания он видел в воспитании детей в духе патриотизма. Патриотизм – это не только восхваление хорошего, но и борьба со всем дурным. «Патриотизм есть не что иное, как желание трудиться на пользу своей страны, и происходит ... от желания делать добро, – сколько возможно больше и сколько возможно лучше» [2, 501]. По мнению Добролюбова, истинный патриотизм ничего общего не имеет с хвастливым и восторженным восхвалением только своего народа, с разжиганием ненависти между племенами и народностями.

И процесс обучения, и процесс воспитания должны быть направлены на развитие сознательности и самостоятельности. Для достижения этих задач нужно полностью устранить в воспитании какие бы то ни было меры принуждения, оскорбляющие личность ребенка, унижающие его человеческое достоинство.

Из этого требования естественно возникла тема гуманного и внимательно-го отношения к ученику, тема индивидуального подхода, раскрытая Добролюбовым в статьях «Ученики с медленным пониманием», «Тупые ученики» и в ряде других. В этих статьях Он привлекал внимание учителей к факту разнородности состава учеников и выдвигал требование особенно пристального, участливого и терпеливого отношения к тем из них, кто в силу особенностей своей личности не может успевать вместе со всеми. Особенности умственного склада учеников с «медленным пониманием» Добролюбов объясняет не прирожденными качествами их психики, а монотонной, однообразной, бедной внешними впечатлениями средой, в условиях которой они росли.

Понимая, что в процессе обучения развивается мышление, рассудочная деятельность ребенка, Добролюбов говорит о том, что ребенка следует приучать думать, рассуждать с первых лет его жизни, что каждое действие ребенок должен совершать с сознанием его необходимости и справедливости.

Добролюбов утверждал, что разумности в детях гораздо больше, нежели предполагают, что они умны и проницательны. Поэтому Добролюбов требует уважения к ребенку, предоставления ему свободного, нормального развития. Отсюда и его главные дидактические принципы: научность содержания и доступность обучения, глубина, ясность и точность в изложении материала. Осмысленное обучение, а не перезагрузка памяти ребенка чрезмерным количеством всяких мелких сведений развивает умственные способности и повышает интерес учащихся к знаниям и самому процессу учения.

Придавая исключительную важность преподаванию естественных наук, воспитанию материалистических взглядов, учитывая интересы детей и особенности их типичных психических черт, Добролюбов призвал наиболее ценным, «исключительно разумным в деле преподавания» аналитический метод обучения. Он считал, что обучение должно развивать ум, чувства, формировать мировоззрение. Самый процесс обучения призван доставлять духовные наслаждения, радость творческих поисков. Где возможно, ученик должен быть поставлен в позицию исследователя. Но познание требуют постоянного напряженного труда, волевых усилий, определенной системы знаний.

Требования Добролюбова к учителю сводятся к тому, чтобы учитель был исключительно внимателен и терпелив к ученику, чтобы личность ученика для учителя стояла выше предмета обучения. У учителя должна быть «ясность, твердость и непогрешимость убеждений, чрезвычайно высокое всестороннее развитие, обширные познания, приведенные в полную гармонию с общими принципами» [1, 264]. С вопросом подготовки такого учителя он связывал необходимость изменения всей системы народного образования.

Также серьёзное внимание вопросам просвещения, воспитания и народного образования уделял в своих сочинениях и Н.Г. Чернышевский.

Проблема просвещения обрамляется им широкой социальной рамкой, она не отделяется от общих социальных и политических вопросов. Так, развивая в своем сочинении «Июльская монархия» (1860 г.) мысль о том, что все стороны общественной жизни связаны одна с другой и не могут быть правильно объяснены каждая в отдельности, Чернышевский формулирует обобщающий вывод: «Политическая власть, материальное благосостояние и образованность – все эти три вещи соединены неразрывно» [7, 87].

С позиций материалистических по содержанию и диалектических по методу Чернышевский освещает проблему личности подрастающего человека, движущих сил и факторов ее развития.

Перед воспитанием, делал акцент Чернышевский, стоит задача формирования такой личности, которая оказалась бы способной бороться с социальным злом, несправедливостью, эксплуатацией человека человеком. Образованный человек – это не только тот, кто приобрел много знаний, но и тот, «у кого понятия и чувства получили благородное и возвышенное направление, то есть приобрели сильную любовь ко всему доброму и прекрасному... обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств – необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова» [5, 81].

Цель воспитания определяется Чернышевским как воспитание гражданина, человека передовых идей, способного во имя общественного дела к решительным действиям. «Лучше не развиваться человеку, нежели развиваться без мысли об общественных делах, без гражданских чувств» [7, 97].

Н.Г. Чернышевский подверг суровой критике современную ему школу, содержание обучения, господствующие в ней педантизм и схоластику, методы школьного обучения, нивелирование и угнетение личности ребенка. Изучение классических языков, по его мнению, нужно только для специалистов, а в общее образование необходимо включить греческую и римскую культуру и литературу. Чернышевский придавал большое значение естественным и гуманитарным предметам: химии, математике, истории и литературе. Художественная литература – важнейшее средство эстетического воспитания, которому Чернышевский уделял большое внимание. Как учитель он высоко ценил художественное чтение, широко практиковал литературные беседы, давая возможность учащимся спорить, высказывать собственные суждения; для сочинений давал такие темы, раскрытие которых требовало от учащихся не только ранее усвоенных знаний, но главным образом самостоятельности мышления.

Задачи эстетического воспитания – формирование у учащихся умения видеть, переживать, понимать и оценивать прекрасное в общественной и познавательной деятельности, в природе и искусстве. Средствами эстетического воспитания являлся человек, его труд и познание, природа и искусство в их единстве.

Полемизируя с общественными деятелями и педагогами либерального направления по поводу целей воспитания, Чернышевский заявлял, что важнейшей из них

является воспитание гражданина, человека, для которого основным являются «мысли об общественных делах», «идеи и побуждения, имеющие предметом общую пользу», деятельность которого определяется «гражданскими мотивами [7, 312]. Такого гражданина-революционера автор показал в образе Рахметова.

Важнейшим средством формирования мировоззрения молодежи он считал самообразование, удовлетворение любознательности, способность молодежи разрешать сложные вопросы жизни, философии, этики, эстетики и политики.

Безусловный интерес представляет постановка проблемы взаимосвязи общего образования со специальным, а также вопрос соотношения науки и учебного предмета: высокий научный уровень предмета, недопустимость извращения науки и вместе с тем учет возрастных и психологических особенностей учащихся.

Он, как и другие передовые русские мыслители-педагоги, был оптимистом – горячо верил в силы и возможности детей, уважение к ним он считал основным педагогическим принципом.

Идеи Н.А. Добролюбова и Н.Г. Чернышевского сохраняют свое значение и в настоящее время, они помогают современному учителю успешно решать задачи обучения и воспитания подрастающего поколений современной России.

Список литературы

1. Добролюбов Н.А. Педагогические сочинения. – М., 1949.
2. Добролюбов Н.А. Избранные педагогические произведения. – М., 1952.
3. Заварзина Л.Э. Русские педагогические портреты: 2-е изд. – Воронеж, 2004.
4. Сладкевич Н.Г. Очерки истории общественной мысли России в конце 50-х – начале 60-х годов XIX века. – Л., 1962.
5. Смирнов В. З. Педагогические идеи Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова. – М., 1957.
6. Смирнов В.З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIXв. – М., 1963.
7. Чернышевский Н.Г. Полное собрание сочинений. – т.I. – М., 1962.
8. Штрайх С.Я. Очерк воспитания и литературно-педагогической деятельности Н.А. Добролюбова. – СПб, 1911.

ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ НАУЧНОГО ТЕРМИНА В СТАНОВЛЕНИИ КONTИНУАЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТА

***А.А. Сладнев
г. Ставрополь***

Радикальным способом гуманизации системы высшего профессионального образования в настоящее время признается его гуманитаризация. При этом теория высшего профессионального образования обнаруживает очевидные противоречия, в качестве основных из которых мы выделяем два следующих. Во-первых, доктрина гуманизации образования конституирует в качестве ос-

новых приоритетов образования блага, права, свободный выбор и свободное развитие обучаемого. Однако при этом уже профилированному онтогенезу человеку навязывается чуждый способ миропонимания. И, во-вторых, гуманитаризация системы высшего профессионального образования предполагает усиление блока гуманитарных дисциплин за счет блока специальных. Однако при этом не учитывается, что гуманитарные дисциплины – суть технократические, так как в их основе лежат ни ощущения, ни чувства, даже ни обыденные смысловые продукты, а научные знания. Гуманитарный и естественнонаучный способы познания по отношению к процессу становления профессионального мышления – две стороны одной медали. Это – лишь две разные формы дискретизации реальности и артикуляции ее в сознании человека. В естественных науках знание – есть функция. В гуманитарных науках знание – есть понятие. В силу вековой установки в той ситуации, когда профильный педагог требует от обучаемого написать формулу, гуманитарный педагог добивается вербальной операционализации (определения).

Новое качество ситуации, складывающейся в теории высшего профессионального образования, определяется скачком множественности, диверсификацией, дифференциацией и интеграцией задач профессиональной деятельности. Это качество многими исследователями артикулируется как кризисное.

В этих условиях актуализируется проблема восстановления связи системы профессионального образования с мириадой задач профессиональной деятельности, формирования педагогических условий преодоления дискретности постшкольного мышления, воспитания научной толерантности, осознания паритетности разнонаучных подходов к пониманию закономерностей профессионального становления. Отчасти поэтому представляется приоритетной задача формирования ментальных систем ориентаций будущего специалиста в различных областях будущей профессиональной деятельности. В образовательной практике это означает не столько трансляцию готовых сверхсложных научных интерпретаций, сколько научение студента креативности (творчести) в конструировании собственных смысловых логий на основе доступных для понимания студентом уже известных продуктов научно-исследовательской рациональности. Основным инструментарием практического решения этой задачи являются научно-профессиональные термины (подчеркнем, не профессиональные термины, но научно-профессиональные термины).

Функциональность научно-профессиональных терминов сводится, в конечном итоге, не к воспроизводству всего многообразия научно-исследовательской рациональности, но к формированию континуальности мышления специалиста в области рационализации собственной профессиональной активности на уровне анализа искусственно оформленного символического бытия задач профессиональной деятельности. Обоснование правомерности этого утверждения, очевидно, требует артикуляции понятий «термин» и «научный термин».

Под влиянием классического образования сложилось общепринятое понимание смысла слова «термин»: термин – это слово (словосочетание), означаваю-

щее строго определенное понятие. Однако такое определение термина в контексте выделенной нами проблемы нефункционально. Оно никак не объясняет, что термин «делает» как инструментарий становления профессионального сознания. Мы воздержимся от попытки предложить свое определение, что есть «термин», поскольку это противоречило бы основному замыслу данной работы. Мы лишь надеемся разъяснить его функциональность контекстным изложением.

На этапе раннего детства мышление человека малопродуктивно, однако оно континуально (непрерывно), так как в его основе лежат аморфные образы-понятия. Эти инфантильные образы-понятия формируют не отдельные слова или словосочетания, но обыденная речь, которая является метаязыком по отношению к «языку» окружающих ребенка вещей. Здесь нет терминов и их определений. Осваивая обыденный язык, ребенок научается оперировать не вещами, а их именами. Слово, само по себе, не имеет смысла, но оно имеет значение. Значения являются неотъемлемой частью самих слов, которые как средство общения входят в структуру языка. Образно говоря, аномное («неорганизованное») слово подобно пальцу, указывающему на предмет.

В обыденной речи слово – кодовое обозначение топологии («места размещения») смысла. Слово нагружается некоторым неясным описанием этого поля, смысл которого дается через другие, такие же кодовые обозначения. Все многообразие смыслового содержания остается скрытым – оно выявляется только через потенциальную возможность построения безграничного набора фраз. Континуальное смысловое содержание, стоящее за дискретными символами языка, оказывается принципиально неизмеримым. Человеку доступны отдельные фрагменты, возникающие в его сознании при интерпретации тех или иных фраз. Нечеткие и неотчетливые по своему смыслу слова с «неровными краями» областей их значений, неясность разграничительных линий между смысловыми полями, их многообразие и пестрота – все это создает возможность для становления диалогичной континуальной формы мышления – чувственного сознания.

Рассуждения человека на уровне чувственного сознания, с одной стороны, достаточно логичны. С другой стороны, они построены так, что допускают логические переходы типа индуктивных выводов и правдоподобных заключений, не укладывающихся в стройную логику системы постулатов и правил вывода. Полиморфизм обыденного языка – это один из способов допущения вариативности логики при внешнем сохранении видимости дедуктивной строгости: он позволяет вводить в систему обыденных суждений ту рассогласованность, без которой она была бы неполна.

В дошкольном возрасте основной уровень отражения реальности – аномный, беззаконный, хаотичный, природособразный, неосознаваемый. Отражение на этом уровне реализуется на основе интуиции и постижения. По мере взросления в результате применения слов в процессе общения в разных сочетаниях и разных смыслах-значениях в сознании ребенка образуются примитивные понятия. Понятие может быть определено как максимально обобщенное представление о частных реальностях, связях между ними, выражаемое посред-

ством знаков языка. Понятие отображает («вбирает в себя») основные, наиболее важные свойства и качества предмета, а также его функциональное назначение. Основным отличием понятия от других обобщенных представлений является знаковая (языковая) внешняя форма выражения. В качестве языковой формы выражения понятия выступает предложение или текст. Понятий несравненно больше, чем слов. При этом на основе одних и тех же слов, всегда заранее известных человеку, может быть высказано и соответственно усвоено много совершенно различных и ранее неизвестных понятий.

Уже в дошкольном возрасте на основе обыденного языка ребенок научается мысленно оперировать словами, которые кодируют невещные реальности. При всей многозначности для современной науки такого рода слов, ребенок ими уверенно оперирует. Основой уверенности является так называемая «зона языковой релевантности». Зоны релевантности «опираются» на здравый смысл и приобретают свойство интересубъектности. Они – есть продукт языковой солидарности актуального социума. Становление зон языковой релевантности обеспечивают соучастное дифференцирование событий или согласованное изменение созерцаемой реальности. Наряду с этим каждый соучастник усваивает и переживает событие на фоне уникального индивидуального опыта. Этот опыт определяет в конечном итоге вариации интерпретаций событий субъектов взаимодействия. Поэтому обыденный язык занимает центральное положение на той шкале общения, на одном конце которой «язык тела», а на другом – «язык знаний». Важно обратить внимание на то, что каждый язык имеет свою особую систему входа в дошкольно континуальные потоки сознания. Континуальность мышления внешне проявляется в тех суждениях ребенка, которые никогда «не могут придти в голову взрослому», в силу этого, как правило, вызывают улыбку.

С началом школьного образования инициируются пролонгированные на десятилетие искусственная реконструкция сознания человека и реформирование механизмов его мышления на основе «научного» (а в сущности школярного, инфантильного) термина. Основная позитивная функция термина ориентирована на воспроизводство научно-исследовательской рациональности (знания), упорядочение механизмов мышления. На основе термина происходит приобщение развивающегося человека к абсолютным истинам через идеализированные объекты (такие, например, как «материальная точка», «мгновенное событие», «бесконечно малая величина») и модели (например, «декартово пространство», «инерциальная система»). Однако нельзя забывать о побочных эффектах квазинаучного терминирования. Термин – своего рода форма преднамеренного и прагматичного кадрирования (остановки и дискретизации) текущей представленности образа мира в сознании человека, а терминирование, соответственно, – продуктивный способ кадрирования, не только его сознания, но и психики в целом.

Догматическое школьное образование обуславливает представление о том, что терминам нужно давать определения в строгом логико-лингвистическом смысле этого слова. Это означает, что когда вводится новый теоретический термин, то за ним раз и навсегда закрепляется четкое смысловое содержание, выраженное определя-

ющей его фразой (или фразами). Эту установку, как правило, поддерживает и высшая школа, в полной мере реализует функцию дискретизации мышления учением.

Практика терминирования объектов реальности и технологических процессов в изолированных научных школах осуществляется на основе искусственных языков, смысловые единицы которых однозначны и понятны соответствующему специалисту. В связи с этим смысловое содержание, стоящее за дискретными символами языка, оказывается изначально ограниченным. Язык терминов, алгоритмов и технологических процессов монологичен. Терминированное мышление не допускает плюрализма, неопределенности. Размытость даже обыденного языка раздражает узкого специалиста. Он капсулируется, ограничивая общение рамками собственного научного направления. Реальность собственного научного опыта наделяется статусом подлинности (истинности). Внешне дискретность мышления проявляется в речевых оборотах типа «они не понимают...», «они не знают...», «на самом деле...», «в действительности это, конечно, совсем не так...». (Не претендуя на особый склад собственного мышления, продолжим наше изложение, используя один из этих оборотов).

В действительности научный термин – это не есть термин в традиционном его понимании. Научный термин – это, образно говоря, вербальное выражение обыденности в рамках некоторого конкретно-научного направления. Научный термин – это, в простейшем случае, всего лишь означивание словом или знаком «зоны научно-понятийной релевантности». Продуктивный научный термин – это «ссылка» на общепризнанного ученого и его теорию. Иными словами, смысл научного термина становится понятным не из простого указания на, то, что он обозначает, и не из некоего семантического определения, но из понимания позиции (опыта) автора разработавшего теорию, убедительно объясняющую сущность явления, подводящую к понятию, и предположившего «удачное» слово (словосочетание, знак) для обозначения этого понятия. Важно, что одновременно в рамках одной науки может существовать несколько конкурирующих гипотез, в них могут употребляться одни и те же термины, но с несколько разным смыслом.

Безусловно, одни и те же термины могут означать несколько различные явления, изучаемые разными исследователями. Научный термин не имеет и не должен иметь однозначную связь с конкретным понятием. Речь может идти лишь о некоторой корреляции, о большей или меньшей «площади» перекрытия «колоколов» априорных функций распределения смыслового содержания научных терминов. Именно отсутствие полного совпадения объемных функций, централизованных индивидуальным опытом, делает язык науки не только полиморфным, но интеллектуально напряженным. Воспринимаемая как «хорошая» научная работа всегда написана несколько непонятно. Только некоторая недоговоренность позволяет передать тонкие оттенки мыслей. Слишком понятные работы кажутся инфантильными. Понятная работа не нагружена новизной. Образно говоря, кажущаяся трудность текста «вынуждена» новизной.

Термины науки обладают еще большим полиморфизмом, чем слова обыденного языка [1, 2]. И это понятно – в них вкладывается большее смысловое содержание, чем в слова обыденного языка. Нет, и не может быть ошибочных интерпретаций

научных терминов (если, конечно, их определение не выходит за рамки зоны релевантности). Противоречия (ошибки) следует искать в теориях их обрамления.

Расширение полиморфизма научного термина связано, прежде всего, с тем, что ни одно из определений простейшего естественно бытующего феномена не отвечает индивидуальным интуитивным (обусловленным жизненным опытом) представлениям о смысле того или иного слова. И всякая попытка определения приписывает этому слову какие-то совершенно новые черты, отнюдь не раскрывающие, а сужающие и тем самым затемняющие его смысл и уже, безусловно, увеличивающие семантический полиморфизм этого слова.

Полиморфизм научного термина обуславливает его продуктивность в сфере культуры межнаучной коммуникации. Это не означает, что в науке допускается бесконечно большое количество терминов, которые обозначают одно и то же. Ведется постоянная работа по терминологическому упорядочиванию известных смысловых продуктов. Особую значимость в этом плане имеют научные дискуссии. Цель этих дискуссий не в том, чтобы унифицировать базовые понятия и представить их в форме терминологического стандарта, но в том, чтобы лишь улучшить степень согласованности априорных функций распределения смыслового содержания базовых понятий, расширить «зону их научной релевантности». Научные термины, в отличие от обычных терминов, скорее следует разяснять, чем определять. Научный термин принципиально не может быть представлен в форме исключительно локального, ограниченного высказывания.

Таким образом, каждое понятие, принятое наукой, открывает сознанию необъятную по своим проявлениям реальность. Всякое определение этой реальности связано с ограничениями, накладываемыми на нее. Термины в науке должны оставаться открытыми. Только в этом случае они не финишируют, но катализируют мысль. Вариативно-ситуативное понимание выпускником научно-профессионального термина является конкретным признаком восстановления континуальности постшкольного мышления, вхождения профилированного специалиста в искусственно оформленную символическую реальность второго (собственно научного) порядка, и соответственно, гуманности системы высшего профессионального образования.

Список литературы

1. Блумфилд Л. Язык. - М., 1972.
2. Гелднер Э. Слова и вещи. - М., 1962.

ПЕДАГОГ КАК НОСИТЕЛЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

***Л.С. Сухиташвили
г. Ставрополь***

Одним из главных факторов результативности процесса духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения является педагог как носитель духовных ценностей.

«Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, – пишет К.Д. Ушинский, – не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности... Нет сомнения, что много зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. Многое, конечно, значит дух заведения; но этот дух живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и отсюда уже переходит в характер воспитанников» [2, 15-16].

В структуре личности ученые выделяют три группы качеств, относящихся непосредственно к педагогу и влияющих на нравственное воспитание ребенка: социальные и общечеловеческие (идейность, гражданственность, нравственность, педагогическая направленность и эстетическая культура); профессионально-педагогические (теоретическая и методическая готовность по специальности, психолого-педагогическая готовность к профессиональной деятельности (теоретическая), развитость практических педагогических умений и способностей); индивидуальные особенности познавательных процессов и их педагогическая направленность (педагогическая наблюдательность, мышление, память и так далее); эмоциональная отзывчивость; волевые качества; особенности темперамента; состояние здоровья [3].

К этому «набору качеств» мы бы добавили еще одно – духовность как устремленность личности к определенным целям, как главную интенцию ее внутреннего мира, как свидетельство ее направленности на высшие ценности и другого человека (гуманизм).

Духовность педагога находит наибольшее выражение в т.н. «харизме» – интегральном качестве личности, выражающим его «воспитательную силу», степень его влияния на «молодую душу» (И.В. Бестужев-Лада). В переводе с греческого слово *harisma* означает «оказанная милость, дар», в философском словаре оно расшифровывается как «необыкновенно большие способности или исключительная одаренность, воспринимаемые как милость Божья». И.В. Бестужев-Лада характеризует его как исключительную, вдохновенную одаренность, вызывающую у окружающих (прежде всего, у воспитанников) чувство полного доверия, искреннего преклонения, облагораживающего одухотворения, готовность следовать тому, чему учит педагог, подлинную веру, надежду, любовь [1].

Учителя, обладающего харизмой в исчерпывающей мере, отличают следующие качества: яркая индивидуальность; беззаветная, самоотверженная, жертвенная любовь к детям; внутренняя сила, цельность, целеустремленность, притягивающая детей и взрослых; «организационное и эмоциональное» лидерство; подвижничество; бескорыстность; способность генерировать идеи и увлекать ими; широта и глубина интересов, целостное мировоззрение; уверенность в своей миссии, в правильности избранного им пути. В целом можно отметить,

что педагог, наделенный «харизмой», отличается высокой степенью напряженности внутренней жизни, надличностной устремленностью (духовностью), возвышенным характером духовно-нравственной сферы. Его характеризует также творческое отношение к детям, к своему делу, к миру в целом. Но, прежде всего, он умеет творчески относиться к самому себе как личности: использование собственного «человеческого материала» (свойств ума, сердца, воли), степень «собрания себя» достигает в таком учителе своей высшей формы. Очевидно, что «харизма» преподавателя как высшая степень педагогической одаренности связана с его гуманистическим потенциалом.

В этой связи представляется особенно важным отношение педагога к преподаваемому материалу, к содержанию образования, поскольку без должного отношения к нему со стороны педагога не может быть сформировано соответствующее отношение со стороны учащихся, не могут сложиться те условия, при которых происходит усвоение ценностей. Опыт показывает, что учитель с харизматическими чертами ориентируется в преподавании на структуру и внутренние смыслы материала, тогда как «обычный» учитель ориентируется преимущественно на объем материала. Педагогические взгляды К.С. Станиславского на актера и его работу с материалом помогают лучше понять, как должен относиться учитель к предмету, который он преподает.

Главное требование К.С. Станиславского к актеру сводилось к требованию органического рождения образа на сцене, которое он называл искусством переживания. Актер должен не «представлять» образ, а «стать образом» его переживания, чувства, мысли сделать своими. Только живое, подлинное чувство артиста по-настоящему увлечет зрителя, заставит его принять и пережить то, что совершается на сцене. Для этого актеру необходимо постоянно совершенствовать свое мастерство, непрестанно, упорно и методично работать над собой. Такая работа, по мысли К.С. Станиславского, должна стать внутренней потребностью артиста. Глубина и точность постижения им роли во многом зависят от личности актера, широты его кругозора, твердых жизненных принципов, гражданской позиции, идейности. По мнению К.С. Станиславского, решение творческих задач неотделимо от высоких духовно-нравственных качеств актера.

Профессия учителя сродни профессии актера, но задачи, стоящие перед ним, неизмеримо более ответственны, а условия, в которые он поставлен, значительно сложнее. Профессия учителя требует постоянного расхода внутренней энергии, эмоций, любви. Поэтому необходимо развитие у педагога эмоционально-мотивационной сферы.

Для поворота ребенка к духовности учитель сам должен стать носителем высших духовных ценностей. Первый шаг на этом пути – понимание недостаточности своего культурного кругозора. Следующим шагом должна стать попытка изменить свой внутренний мир, наполнив его новым содержанием. Необходимо дать толчок личностному саморазвитию (лучше, если это побуждение будет внутренним, а не внешним). Развиваясь духовно, педагог «вочеловечивает» всю сферу своих отношений с реальностью, одухотворяет ее, вос-

принимает любой объект действительности как часть своего внутреннего мира, оценивает действительность сквозь призму духовных ценностей, развивает «родственное внимание» к миру. Учитель – посредник между ребёнком и духовными ценностями прошлых и современных поколений. Эти ценности, знания, морально-этические нормы не доходят до детей в стерилизованном виде, а несут в себе личностные черты учителя, его оценки.

В какую бы сферу общественной жизни мы ни заглянули, везде нужны личности. Личность... Как ее формировать, какие средства использовать для достижения наилучшего результата, для воспитания достойных граждан нашего Отечества?

Подобное воспитывается подобным. Личность ученика может воспитать только личность учителя. Кто такой Педагог? Он отнюдь не «урокодатель». Он – просветитель, наставник, духовник и друг. Таковы лучшие учителя. Таков идеал педагога, возвращающий, назидаящий и укрепляющий юную душу, ведущий ее к высоким целям.

Список литературы

1. Бестужев-Лада И.В. К школе XXI века: Размышления социолога. – М., 1988.
2. Ушинский К.Д. Об учебно-воспитательной работе. – М., 1939.
3. Шиян О.М. Аутопедагогическая компетентность учителя. – М., 1999.

ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ С ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГИКИ НЕНАСИЛИЯ

Ф.А. Халилова

г. Ставрополь

По мнению многих ведущих ученых, образование в том виде, в каком оно представлено в начале XXI века, к сожалению, не всегда учитывает глобальный кризис цивилизационного развития, когда прагматическое, рациональное знание все более оттесняет в традиционном образовании мир духовных исканий личности, вследствие чего, оно начинает утрачивать свой исторический смысл «образования человека», т.е. формирование его духовного образа средствами культуры, выработанной предшествующими поколениями (Э.Т. Ардаширова, В.В. Краевский, Н.Б. Крылова, Н.Д. Никандров, Е.Г. Силяева, В.А. Сластенин, Л.А. Степашко, Д.С. Яковлева).

В культурологическом подходе развитие духовной культуры учителя представлено с позиции нового понимания гуманистического идеала: роли духовной свободы, духовности, ответственности в формировании индивидуальности [1]. В педагогике с понятием «свобода» тесно связана концепция ненасилия, в рамках которой воспитание – это средство свободной ориентации ребенка в окружающем мире. Свобода как самопроизвольная деятельность ребенка, как обращенность ребенка к собственному опыту, как освобождение в ребенке творческих сил и поддержание в нем духа искания, исследования творчества [3]. При этом традиционные ценности собственно педагогической дея-

тельности позволяют профессионально выполнять педагогические функции и регулируют творческую инновационную деятельность по их воспроизводству. Это характеризует предметность профессионального и духовного становления учителя. В качестве предмета выступают личностные качества и способности учителя: духовность, открытость окружающему миру; устремленность к идеалу, вера в высшие духовные ценности, любовь к детям; требовательность к себе и учащимся, уважение к человеку; расположенность к людям, уважение к национальным традициям, широкий кругозор, общая культура; добротворчество, бескорыстие, совестливость; увлеченность работой, творческий подход, стремление внедрить что-то новое, безупречное знание предмета, знание методики преподавания; способность привить интерес к своему предмету, постоянное совершенствование педагогического мастерства.

Субъектно-интегративный подход раскрывает развитие духовной культуры учителя с учетом уровня его самосознания и духовности, с ориентацией на сознательное формирование субъектности и цельности личности [1]. Эта группа ценностей ориентирована на педагогику ненасилия, ее способы выстраивания гармонии субъект-субъектных отношений и духовный рост учителя и учащихся. Их важнейшими признаками являются: осознание общей цели, которое мобилизует педагога и воспитанников; стремление к её достижению, взаимная заинтересованность в этом, положительная мотивация деятельности; высокая организация совместного процесса познания, их общие усилия; взаимная ответственность за результаты деятельности; активно-положительный, гуманистический стиль взаимоотношений педагога и воспитанников при решении образовательных задач; взаимное доверие, доброжелательность, взаимопомощь при затруднениях и неудачах [2].

В рамках этих подходов Н.Б. Крылова отмечает, что духовная культура учителя проходит в своем развитии ряд этапов: информационный (преобладание когнитивно-оценивающего и эмоционально-потребностного компонентов); аксиологический (доминирование социально-этического компонента), этап самосовершенствования (преобладание мотивационно-волевого компонента, связанного с экстерииоризацией духовных ценностей).

Педагогическая концепция целостного процесса развития духовной культуры учителя реализуется через интегративную модель, основой которой выступает приоритет основных природных и человеческих ценностей. Эта система ценностей обеспечивает гуманное ненасильственное взаимодействие учителя и учащегося на разных уровнях аксиологического проявления личности обоих. Это позволяет современной системе образования обеспечить ребенку присвоение культуры в том качестве, в котором она обеспечивает мотивацию и возможности его самостоятельной жизни в гармонии с общечеловеческими, государственными, национальными ценностями в коллективе и в согласии со своим внутренним миром.

Ценностно-смысловое поле учителя отражает стиль его духовности, в котором проявляются духовные ценности (объектные и предметные), принципов глубинной культуры учителя – Творчество и Со-творчество; позиция в педагогическом взаимодействии, в которой проявляются духовные ценности прин-

ципов Ненасилия; направленность, устремленность к духовному идеалу, где проявляются духовные ценности принципов Всеединства и Приоритета ценностного отношения к миру [1].

Духовная культура педагога в современном образовательном пространстве должна проявляется в целостности его личности, и отражать соответствие друг другу индивидуального стиля духовности, позиции при взаимодействии и направленности учителя. Тем самым формируется новая концептуальная идея миссии самого учителя, которая используется как духовный феномен для осмысления практической деятельности, для построения гипотез и прогнозов дальнейшего развития образования и общества в целом.

Список литературы

1. Артамонова Е.И. Цивилизационный подход в развитии духовной культуры // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Философия – М., 1999
2. Кинг М.Л. Философия ненасилия: Шесть принципов // Антология ненасилия. – Москва-Бостон, 2001.
3. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе. – М., 2000.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

***Л.В. Харина
г. Железноводск***

Переход к рынку труда объективно требует коренного повышения качества профессионального образования, профессиональной подготовки, более высокого уровня квалификации, который получает будущий рабочий, специалист в начале своего жизненного пути. Особую остроту в обеспечение высокого качества профессионального образования приносят ускоренное развитие международных экономических связей, более широкая вовлеченность российского потенциала в мировое экономическое пространство, создание совместных предприятий и фирм, а с другой стороны, конкуренция в сфере образования, на рынке образовательных услуг.

Происходящие в сфере профессионального образования положительные процессы дифференциации образования, создание образовательных учреждений принципиально нового типа и различных организационно-правовых форм, обозначившаяся в регионах вариативность учебных планов и программ, параллельных учебников, даже в условиях введения государственного стандарта качества образования, могут иметь нежелательные последствия из-за отсутствия четко поставленной диагностики качества профессионального образования. Такие процессы могут привести и уже приводят к снижению качества профессионального образования на всей территории Российской Федерации. Это

говорит о том, что насколько точно и однозначно должны быть сформулированы требования к содержанию профессионального образования, к выпуску колледжа, вуза, настолько же точно и диагностично должны быть описаны параметры качества подготовки, подлежащие контролю.

Разработка и обновление стандартов, единых требований к уровню профессионального образования и создание систем диагностики и оценки качества профессионального образования должны осуществляться в их тесной взаимосвязи. Представляется исключительно важным наряду с формированием системы диагностики качества профессионального образования в Российской Федерации, создание совместно с другими заинтересованными государствами совместных систем диагностики и оценки качества профессионального образования.

Актуальной проблемой является создание и налаживание службы диагностики и качества профессионального образования, которая обеспечивает федеральные и территориальные органы управления образованием, Федеральную службу занятости России, отраслевые министерства и ведомства, предприятия, общественность систематической и объективной информацией в этой области.



Для начального и среднего профессионального образования управление качеством подготовки специалистов осуществляется через разработку государственных стандартов профессионального образования, научно-методического обеспечения их функционирования, рекомендаций по обеспечению преемственности содержания подготовки специалистов в системе непрерывного образования, четко сформулированных требований к содержанию профессионального образования, а также уровня подготовки выпускников. На этой основе разрабатывается дифференцированная система показателей качества, взаимосвязанных систем тестов, как способов измерения качества профессионального образования, в том числе для приема обучающихся на различные ступени обучения рабочим профессиям и специальностям, для итоговых аттестаций качества подготовки выпускников по всем ступеням образования.

Для этого на всех уровнях разрабатываются диагностические методики, используемые для оценки качества профессионального образования, отрабатывается организация диагностики качества профессионального образования на различных уровнях. Создаются общие и частные методики текущего и итого-

вого контроля успеваемости обучающихся (различные формы аттестации – внутрисеместровая, промежуточная и т.д.).

Эта работа сопровождается повышением квалификации и переподготовкой педагогических кадров учреждений профессионального образования, по всему кругу вопросов, связанных со стандартизацией, диагностикой качества профессионального образования и управлением качеством подготовки специалистов.

Качество профессионального образования – характеристика, которая в условиях стандартизации образования, должна быть максимально конкретизированной, поддающейся четкому, количественному определению. Традиционно требования к качеству образования выдвигались в виде общих несистематизированных рассуждений об облике специалиста, о том, что он должен знать и уметь. Самым большим минусом представления требований к качеству образования является отсутствие возможности контроля качества. Особенно важна первичность будущей трудовой деятельности выпускника по отношению к формированию содержания обучения и требований к его качеству, так как начальные, средние и высшие профессиональные образовательные учреждения нацелены на подготовку специалистов по конкретным профессиям, осуществляющих вполне определенные работы в своей профессиональной деятельности.

Такой подход к отбору содержания обучения и требований к качеству его усвоения, когда будущая профессиональная деятельность выпускника образовательного учреждения выступает основным источником его формирования и критерием оценки, называется деятельным, что соответствует современным представлениям в педагогике и психологии. Данный подход в профессиональном образовании учитывает целостность, системность педагогических структур, содержание образования, форм, методов, результативность, взаимосвязанных между собой при подготовке специалистов.

Системный подход в педагогике предполагает вычленение элементов педагогической системы и исследование их во взаимосвязи и взаимовлиянии. Педагогическая система, а именно образовательное учреждение, состоит из ряда элементов, которые группируются вокруг дидактической задачи и технологии ее достижения. Любая, в том числе и педагогическая, система является частью более широкой системы, в данном случае социальной. Социальная система формирует социальный заказ на подготовку педагогов различных направлений. Реально отражение социального заказа можно увидеть в конъюнктуре рынка рабочей силы, в требованиях образовательных учреждений к своим специалистам.

В настоящее время широко распространена система описания качества профессионального образования через независимые критериально-ориентированные параметры, разработанные Беспалько В.П. [1, 16]. В ней выделены пять независимых характеристик (параметров) качества образования, которые свидетельствуют о степени подготовленности выпускника, в том числе и к его трудовой деятельности. Перечень параметров (характеристик) качества профессионального образования выглядит следующим образом: количество объектов усвоения, необходимых для приобретения профессионального мастерства (количество учеб-

ных элементов); глубина их усвоения (уровень усвоения); возможность восприятия учебных элементов на определенном уровне сложности; сформированность навыков, скорость актуализации полученных знаний (степень автоматизации); широта связей между учебными элементами (степень осознанности).

Анализ профессиональной деятельности педагогических работников профессиональной школы и соответствующих этой деятельности квалифицированных требований Государственных образовательных стандартов третьего поколения показывает, что наиболее востребованными системой профессионального образования оказываются специалисты – педагоги профессионального обучения. Учитывая наибольшую потребность профессиональной школы в педагогах профессионального обучения и других специалистах, интерес к данному виду подготовки со стороны вузов и населения, при системе обучения «бакалавриат-магистратура», компоненты образовательной программы выстраиваются в четкой взаимосвязанной последовательности с соответствующим количеством учебных часов, согласно их значимости.

Список литературы

1. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М., 1989

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

***Л.А. Часовская
г. Ставрополь***

Каждое государство формирует свою систему педагогической культуры, которая регулирует образовательные потребности государства. Например, в Японии система образования ориентирована на блестящее выполнение задания в группе по заданному образцу. В Америке – ориентация на индивидуальный успех и личные достижения [1].

Педагогическая культура включает всю систему исторически сложившихся в обществе механизмов передачи научных знаний и нравственных ценностей молодому поколению. Она охватывает и то, насколько новаторскими, по сравнению с мировым опытом, являются методики образования и приемы обучения. В этом смысле советская педагогическая культура (а до того российская дореволюционная) считалась одной из самых передовых в мире. Только один факт: после того, как в конце 50-х годов СССР запустил первые космические спутники, опередив США, американский парламент поставил вопрос о причинах отставания в сфере образования и путях решения проблемы. После чего американцы радикально изменили систему образования и добились заметных успехов [7].

Образовательная потребность общества носит локальный характер и определяется масштабами государства и его культурой. В этом случае образова-

ние оформлено нормативными документами, составляющими государственную политику.

Государственная политика в сфере образования всегда конкретна и реализует следующие цели: обеспечивает воспроизводство и развитие национальной культуры, обеспечивает воспроизводство статуса государства на мировом рынке, обеспечивает воспроизводство человеческого капитала в соответствии с потребностями экономики страны, обеспечивает удовлетворение личной образовательной потребности, исходя из особенностей культуры и этапов социализации личности.

Можно выделить следующие механизмы и рычаги реализации государственной образовательной политики:

1. Правовые (вся совокупность нормативных актов, регулирующих деятельность системы образования):

- национальный закон об образовании;
- государственные стандарты в области образования (нормативная основа деятельности конкретного института, соблюдаемая всеми);
- система аккредитации и лицензирования образовательных учреждений;
- уставы учебных заведений.

2. Косвенные механизмы воздействия:

- экономические механизмы (бюджетное финансирование образования;
- система внебюджетных инвестиций.

3. Идеологические механизмы (государственное регулирование и воспроизводство господствующей идеологии, основной механизм;

- содержание государственного стандарта) [6].

Каждому этапу исторического развития общества соответствует определенная модель образования, в которой реализуется социальный заказ [3].

В понятие (“социальный заказ”) включаются требования общества к объему, характеру и уровню профессиональных знаний и умений, необходимых для выполнения личностью тех или иных социальных и профессиональных ролей. Совокупность этих требований в их конкретно-временной форме можно определить как цели образования. Эти общие цели конкретизируются тремя моделями образования: экстенсивной, продуктивной и интенсивной.

Экстенсивная модель предусматривает передачу накопленного опыта, культурных достижений, самоопределение учащегося, реализацию имеющегося у него потенциала, не противоречащую установившимся нормам.

Задача продуктивной модели – подготовить учащегося к тем видам деятельности, которые ему предстоит выполнять, к той структуре занятий, которые необходимы для развития социальных общностей и для его собственного развития.

Интенсивная модель предусматривает более сложную задачу: подготовить учащегося (на основе развития его универсальных качеств) не только к освоению существующих видов деятельности, но и к их постоянному совершенствованию и развитию, созданию новых видов или новому, творческому применению старых сложившихся видов деятельности. В современных условиях – это приоритетная модель.

Содержание педагогической культуры определяется не только образовательной потребностью общества, а также личностной потребностью в образовании.

Личностная образовательная потребность связана с созданием образа окружающего мира. Это та система ценностей, моделей поведения, которая позволяет человеку ориентироваться в окружающем мире. В 2006 г. на студенческую скамью пришли юноши и девушки, родившиеся в 1988 г., мировосприятие которых сложилось уже в постсоветское время, а точнее – в конце 1990-х – начале 2000-х гг.[5]

Общество является той образовательной средой, из которой индивид получает информацию, необходимую для ориентации в окружающем мире. Каждая личность имеет потребности, выходящие за рамки государственной системы образования.

Факторами, определяющими личностную потребность в образовании, являются: место жительства (географический фактор); семейные традиции (социальный фактор); материальное положение (экономический фактор).

Так, большая часть россиян убеждена в том, что в России не существует адекватной оценки интеллектуальных усилий и квалификаций, и это обуславливает нецелесообразность затрат, вкладываемых в формирование и накопление образовательного капитала. В результате в процесс реального инвестирования ресурсов в накопление человеческого капитала вовлекается весьма незначительная часть наших сограждан. Только каждый десятый россиянин инвестирует свободные средства (если, конечно, они появились) в образование [4].

Учитывая роль образования в закреплении социальной дифференциации, можно утверждать, что слабая распространенность такого рода инвестиций является основанием дальнейшего углубления социального неравенства. Об этом говорит тот факт, что платные образовательные услуги для взрослых (вузы, курсы повышения квалификации или переквалификации, частные уроки) могут себе позволить лишь 10% респондентов и практически столько же (11%) сами оплачивали образование своих детей (кружки, музыкальные школы, частные уроки, частные школы и т.п.). Причем, как правило, те, кто инвестирует «в себя», и те, кто оплачивает образование своих детей, это одни и те же люди [2].

Масштаб образовательной потребности определяется количеством учащихся, желающих попасть или остаться в системе образования.

На масштаб образовательной потребности влияют: демографический фактор; географический фактор; интернационализация образования.

Таким образом, переход общества в новое состояние ведет к существенному изменению образовательных потребностей общества, личности, к формированию новой педагогической культуры, ее целей, содержания, функций, технологий.

Список литературы

1. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Образование как ресурс информационного общества//Социологические исследования. –2005.–№ 7.
2. Ключарев Г.А., Кофанова Е.Н. О динамике образовательного поведения состоятельных и малоимущих россиян// Социологические исследования.– 2004.– № 11.

3. Максимова И. В. Диверсификация образовательных услуг.– М., 2006.
4. Руткевич М.Н. Динамика образованности населения России в XX в. // Социологические исследования.– 2007. – № 10.
5. Садовничий В.А. Гуманитарное образование и университет//Доклады Всероссийского социологического конгресса «Глобализация и социальные изменения в современной России».– М.,2007.
6. Тихонов А.Н. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты.– М., 2008.
7. Филиппов В. М. Модернизация российского образования. – М., 2009.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА

***О.Ю. Швецова, Т.В. Сайган
г. Ставрополь***

Проблема развития творческих способностей детей дошкольного возраста в системе дошкольного образования в настоящее время все шире привлекает внимание педагогов и психологов.

В дошкольной педагогике и психологии вопросам развития творческих способностей в разных видах художественной деятельности уделялось пристальное внимание. Исследователи направляли свои усилия на изучение характера творческих проявлений детей в музыкальной (Н.А. Ветлугина, К.В. Тарасова), изобразительной (Е.А. Флериной, Н.П. Сакулина, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова), литературной (Н.С. Карпинская, Л.А. Пенъевская, Р.И. Жуковская, О.С. Ушакова, Л.Я. Панкратова, А.Е. Шибицкая), театральной деятельности (Л.С. Фурмина), а также на поиски путей формирования творческих способностей ребенка, в том числе и на определение оптимальных условий для художественной деятельности детей, обеспечивающих индивидуальный подход к их творческому росту.

Творчество понимается при этом как человеческая деятельность высшего уровня познания и преобразования окружающего мира (природного и социального). А творчество художественное – деятельность, связанная с эстетическим познанием и преобразованием окружающего мира по законам красоты. В процессе творческой деятельности, направленной на изменение окружающего мира (создание чего-либо нового, неповторимого, уникального), изменяется и сам человек, становится творческой личностью.

Введение детей в мир человеческой культуры через ее открытые проблемы, где продуктивное воображение становится ведущим механизмом культурообразования, – так можно сформулировать основную идею культуросообразной педагогики [1, 19].

При таком подходе развитие воображения и основанной на нем системы творческих (культуротворческих) способностей приобретает значение ведущей линии

образовательной работы в дошкольных учреждениях и школе. Это является основным способом достижения базисного уровня детского развития, гарантом полноценного вхождения ребенка в проблемный мир общечеловеческой культуры.

Ключевым показателем сформированности у ребенка специфически человеческого видения мира В.Т. Кудрявцев предлагает рассматривать способность к его осмысленному восприятию [1, 200], что проявляется в способности к созданию художественного изображения как материализованного способа воображения и мышления посредством формы, цвета, перспективы.

Творчество детей носит глубоко личностный характер. Оно определяется неповторимостью личности каждого ребенка и уникальностью накопленного им опыта. Процесс детского творчества чрезвычайно индивидуален и не терпит «валового подхода» (Н.Н. Поддьяков). В процессе присвоения материальной и духовной культуры происходит не простое накопление фактов, а развитие разнообразных, в том числе художественных, способностей личности.

В традиционном образовательном процессе ребенок усваивает строго фиксированные способы действий с вещами, в том числе стандартизированные способы художественной деятельности, которым его обучает взрослый как носитель культуры. Эти способы, как правило, достаточно жестко фиксированы, стандартизированы, что фактически исключает творчество дошкольников (Н.Н. Поддьяков). И по мере накопления «багажа готовых рецептов» ребенок начинает утрачивать индивидуальную самобытность, стремится подражать или копировать и постепенно попадает в зависимость от взрослого, задающего образец и тем самым диктующего способ культуросоования (В.Т. Кудрявцев).

Огромную роль в становлении творчества играет ознакомление детей с произведениями искусства, которые обогащают мир душевных переживаний ребенка, помогают ему почувствовать художественный образ и передать его в своих сочинениях.

В настоящее время многие исследователи ищут механизмы творческого создания художественного образа на основе взаимодействия выразительных средств разных искусств (музыки, живописи, литературы театра). При этом речь идет о соединении и взаимообогащении в творческом процессе различных видов художественной деятельности.

Вместе с тем известно, что эстетическое воздействие на человека каждого вида искусств имеет свою специфику. Художественные образы литературных, изобразительных, музыкальных произведений имеют качественные и структурные различия.

Между тем именно словесное творчество растущего человека является одним из важных факторов обеспечения процесса развития творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста.

В основе развития словесного творчества детей лежит опыт восприятия содержания и художественной формы литературных произведений. Ознакомление с разными жанрами литературы, их специфическими особенностями вводит ребенка в мир художественных образов, понимание которых углубляется в изобразительной и театральной деятельности.

Умение создавать новые сказки на основе контаминации (соединения) знакомых произведений помогает ребенку осознавать возможность варьирования сюжетов и овладевать способностью передачи в образном слове определенного содержания, а также воспитывает умение использовать разнообразные языковые средства в собственных сочинениях.

Словесное творчество можно рассматривать как стержень развития творческих способностей детей в разных видах художественной деятельности – изобразительной, музыкальной, театральной, а условия его развития определяются на основе восприятия литературных произведений и формирования умений ребенка передавать художественный образ разными средствами – в сочинениях (рассказах, сказках), в рисовании и театральной деятельности (спектаклях).

Развитие словесного творчества осуществляется первоначально в речевой деятельности, существенно обогащается за счет последующего включения в театральную и изобразительную деятельность: речь детей становится более выразительной, образной, эмоционально обогащенной. Кроме того, словесное творчество влияет на развитие разных художественных способностей ребенка: изобразительных и театральных (умение создавать сценический образ, соответствующий содержанию спектакля, подготовка декораций, костюмов и т.п.).

Работа по формированию словесного творчества осуществляется на основе развития художественного воображения ребенка, его коммуникативных способностей и развития всех сторон его речи (лексической, грамматической, фонетической). Исходным для развития словесного творчества является формирование целостного восприятия литературных произведений в единстве их содержания и художественной формы. При этом использование метода контаминации разных литературных произведений развивает воображение ребенка, способность создавать по их мотивам сценарии и затем ставить спектакли.

Для развития творческой деятельности детей необходимы следующие педагогические условия: подбор литературных произведений с учетом возможности сценического воплощения их содержания; проведение специальных творческих заданий, развивающих театральные способности детей (соединение движений с выразительностью речи, мимикой и жестами); активное участие детей в составлении сценариев и подготовке спектаклей.

Следует заметить, что дошкольник овладевает разными видами художественной деятельности в их многообразии, они объективно предстают перед ним как своего рода ансамбль деятельности. Можно предположить, что основная цель современного художественного образования – не столько модернизация системы знаний, умений и навыков, сколько формирование у детей эмоционально-ценностного отношения к миру. Это требует углубленного изучения: с одной стороны, генезиса, специфики и структуры эстетического отношения как метакатегории художественной педагогики, с другой стороны, художественного творчества как специфической детской деятельности. Выбор направления нашего исследования обусловлен необходимостью поиска научных основ моделирования и проектирования художественно-эстетической деятельности де-

тей в развивающем образовании современного детского сада на основе принципа культуросообразности.

Список литературы

1. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании.— М., 2005.

РАЗДЕЛ 3.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

О.В. Бачина
г. Москва

Общеизвестно, что основная миссия образования – обеспечить наследование и расширенное воспроизводство мировой и национальной культуры: духовной, интеллектуальной, социальной, профессиональной. Расширенное воспроизводство означает, что в образовательной среде каждый обучающийся не только «потребляет» культуру, но и обогащает её тем, что развивается как творческая личность. Достижение этого – сложнейшая проблема, поиски путей решения которой ведутся во всём мире на фоне процессов интернационализации, сближения национальных образовательных систем и попыток формирования единого образовательного пространства, как это происходит, например, в Европе в рамках Болонского процесса, к которому присоединилась и Россия.

Источники развития специальной и коррекционной педагогики разнообразны и бесценны: многовековой практический опыт воспитания, закреплённый в образе жизни, традициях, обычаях людей, народной педагогике; философские, обществоведческие, педагогические и психологические труды; текущая мировая и отечественная практика коррекционно-развивающего обучения и воспитания; данные специально организованных педагогических исследований; опыт педагогов-новаторов, предлагающих оригинальные идеи, новые подходы, технологии обучения и воспитания.

Учебная дисциплина «Специальная педагогика» преподаётся студентам факультета специальной педагогики университета, обучающимся по таким специальностям, как «Сурдопедагогика», «Олигофренопедагогика», «Логопедия» на втором году обучения в вузе, равно как и дисциплина «Основы специальной педагогики и психологии» для студентов всех факультетов педагогического вуза.

Анализ условий реализации образовательного процесса показывает, что казалось бы, всё, что нужно для успешной учёбы наших студентов есть... Но практический опыт работы в вузе на протяжении многих лет и особенно в годы последние не прибавляет оптимизма, а всё чаще заставляет задумываться над вопросом – какую другую, альтернативную имеющейся, подобрать форму итогового зачёта, чтобы не слышать, в большинстве своём, «ответов» студентов,

которые и ответами то назвать нельзя: первичный дефект называют первичным эффектом, сенсорные нарушения определяют как нарушения санаторные, в головном мозге находят свою центральную нервную систему и т.д. Слушают подобные «отчёты» об усвоенном и многие мои коллеги.

Анализируя подобные ситуации, задаёшься очередным вопросом – почему изложенное в лекции, прочитанное в учебнике, обсуждаемое на практических занятиях не становится своим, личным приобретением у наших студентов, осознанным, понятным, прочным; когда легко, с помощью конкретных собственных примеров объясняют сложные закономерности аномального развития, раскрывая структуру того или иного вида нарушений, высказывают собственную точку зрения, поддерживая или наоборот, не соглашаясь с кем-то из своих товарищей, делая это аргументированно, грамотно, спокойно. Такие ответы случаются у наших студентов, и чаще у тех, кто не будет ежедневно и напрямую связан с работой с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Безусловно, мы понимаем, что приходят в вуз вчерашние школьники все из разных семей, от разных учителей, каждый со своей индивидуальной нормой развития и личностными особенностями. Сама я твёрдо уверена, что все беды в ребёнке случаются от *перевоспитания*, *переделки* того, что дано природой, а поэтому в связи с создавшейся ситуацией приняла решение работать в тех условиях, которые определены нынешней непростой жизнью, наложившей определённый отпечаток и на наше поколение студентов, которые приходят учиться педагогической профессии.

Итак, как же обучать ребят продуктивно, с высокой степенью осознания того, что они делают в данный момент, для чего лично им все эти знания, как полученное в вузе донести до практического применения и не растерять по дороге, учить так, чтобы развенчать расхожую фразу некоторых наставников молодых педагогов, только что пришедших на работу в детское учреждение – «Забудьте всё, чему Вас учили в институте (университете). Здесь Вам не теория, а практика!»

В течение ряда лет мною анализировались собственные проведённые занятия, в результате чего удалось выделить некоторые особенности, которые значительно снижают уровень продуктивности работы студентов:

- Студент чаще всего находится в пассивной позиции, предпочитая просто слушать преподавателя; отмалчиваются даже тогда, когда задаются вопросы, моделируются ситуации, объясняя своё поведение на занятиях боязнью сказать не так, вызвать смех или осуждение, трудностями в подборе нужных слов, конкретных примеров. Часто мне приходится слышать такое: «Когда Вы рассказываете, всё понятно, а когда то, что Вы рассказали надо применить в другой ситуации – становится трудно».

- Как следствие пассивной позиции, весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности не включается и бывает сложно определить, что не дошло до понимания и на каком этапе «застряло».

- Знания усваиваются в отрыве от моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, лич-

ностный смысл учения. Будущее выступает для учащегося в виде абстрактной, не мотивирующей его перспективы применения знаний, поэтому учение не имеет для него личностного смысла. Повернутость в прошлое, принципиально известное, “вырезанность” из пространственно-временного контекста (прошлое – настоящее – будущее) лишает учащегося возможности столкновения с неизвестным, с проблемной ситуацией – ситуацией порождения мышления.

- Первые два курса обучения оказывают колоссальное влияние на формирование личностных качеств, необходимых для освоения выбранной профессии в последующие годы: самостоятельность, критичность, добросовестность, интеллектуальность, ответственность, волю и др. Однако вчерашние школьники имеют слабое представление о действительном содержании профессиональной деятельности и требованиях, предъявляемых ею к человеку. В ходе преподавания курса «Введение в педагогическую деятельность» студентам-первокурсникам задавала вопрос «Что значит быть хорошим учителем»? Ответ был быстрым: «Надо любить детей». «Надо любить детей – это как?», – продолжила я. Вот здесь всё стало не просто...

- Беседы со студентами, взаимопосещения занятий у коллег показали, что достаточно редко используется сочетание индивидуальных и совместных, коллективных форм работы студентов, что позволяет каждому делиться своим интеллектуальным и личностным потенциалом с другими, приводит к развитию не только деловых, но и нравственных качеств личности. Таким образом, мы видим явное противоречие между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения обучающимися: наш ученик крайне редко объединяет свои усилия с другими для производства совместного продукта – знания. Будучи рядом с другими в группе учащихся, каждый “умирает в одиночку”.

- Студент не накапливает опыт использования учебной информации в функции средства регуляции своей деятельности, все более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы, в профессиональные компетенции/компетентности.

- Развивающаяся личность и индивидуальность будущего специалиста не становится логическим центром педагогического процесса, что должно составлять реальную «гуманизацию образования».

- Студент овладевает культурным наследием цивилизации через множество предметных областей – учебных дисциплин как представительниц наук. Эта традиция закреплена делением школьных педагогов (на учителей-предметников) и кафедральной структуры вуза. В результате вместо целостной картины мира обучающийся получает осколки “разбитого зеркала”, которые он сам собрать не в состоянии.

- В обучении должна отражаться сущность процессов, происходящих в науке, на производстве и в обществе; тем самым содержательно будет решаться проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности студентов. Понятно, почему наших старшекурсников охватывает панический ужас от предстоящих государственных экзаменов, которые призваны оценить знания не только по какому-то одному билету или вопросу, а определить общую готовность выпускника вуза выполнять свою работу профессионально качественно.

- Способом существования культуры является процесс, а представлена она в обучении в виде статических знаковых систем. Обучение предстаёт как технология передачи готового, отчуждённого от динамики развития культуры учебного материала, вырванного из контекста как предстоящей самостоятельной жизни и деятельности, так и из текущих потребностей самой личности. В результате не только индивид, но и культура оказывается вне процессов развития. Из объекта педагогических воздействий студент не превращается в субъект познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности.

- В достижении конкретных образовательных целей пока не могут найти своё органичное место педагогические технологии из любых теорий и подходов – традиционные и новые, так как отсутствует должное научно-методическое обоснование их возможностей. Разные подходы должны быть интегрированы в единую концептуальную основу модернизации образования. На наш взгляд, такой основой может выступить теория контекстного обучения, успешно разрабатываемая научно-педагогической школой А.А. Вербицкого.

Теория контекстного обучения изначально ориентирована на разрешение основного противоречия профессионального образования: овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках принципиально иной (по целям, содержанию, формам, методам, средствам да и самому процессу) учебной деятельности и может выступить концептуальной основой реализации компетентностного подхода в образовании на всех его уровнях.

В современных условиях модернизации общего образования, пишет А.Г. Асмолов, в отличие от преподавания в школе чисто лабораторного научного знания, “базовым принципом становится принцип контекстуальное, предполагающий единство знаний, навыков и их применения с учетом социальных, межличностных и предметных особенностей контекста” [1, 12].

Практическая реализация теоретических аспектов контекстного обучения в преподавании конкретных учебных дисциплин носит творческий характер и может быть совершенно различной у разных преподавателей.

Список литературы

1. Асмолов А. Г., Бурминская Г. Б., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. – М., 2008.

ПРОФИЛАКТИКА ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В.В. Ершова
г. Ставрополь

Профилактика делинквентного поведения подростков с нарушениями слуха и приведение его в соответствие с требованиями социальных систем и институтов всегда была в центре внимания государства, исследователей, педагогов и

психологов. За последнее время значительно изменились показатели отклоняющегося поведения подростков и юношей. Изучение официальной информации на базах специальных школ показало, что в несколько раз увеличилось число подростково-молодежных объединений криминогенной направленности; влияние таких групп на подростков в период их обучения в школе значительно возросло; расширились круг объектов посягательства, время и характер совершения преступлений и правонарушений.

Практика показывает, что более всего поддаются различным психолого-педагогическим и психокоррекционным влияниям юноши в возрасте 14-17 лет. Умение своевременно диагностировать делинквентные отклонения у молодежи, прогнозировать возможные правонарушения и комплексом различных, в том числе психопрофилактических мер предупреждать их становится одной из важнейших задач специальных психологов.

Понятие “делинквентное поведение” с 50 – 60-х годов XX в. в зарубежной литературе прочно вошло в научный язык криминологов, психологов, социологов, медиков при изучении подростков, склонных к совершению правонарушений.

Отечественные исследователи в 70 – 90-е годы XX в. Е.В. Змановская, Ю.А. Клейберг, И.С. Кон, В.Н. Кудрявцев, А.Е. Личко, В.Д. Менделевич, А.А. Реан, В.Г. Степанов, Д.И. Фельдштейн выделяют делинквентное поведение как разновидность девиантного поведения.

Однако если девиантное поведение представляет собой систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали, то о делинквентном поведении говорят тогда, когда субъект выбирает противоправный способ удовлетворения потребностей, желаний, снятия напряженности, применяет физическую силу или оружие с целью нанесения травмы, увечья.

Снижение слухового восприятия как одного из регуляторов поведения человека приводит к различным его нарушениям у неслышащих детей. Отставание в овладении словесной речью приводит к ограничениям социальных контактов, появлению фрустрации у них. Невозможность сообщить планы на будущее, описать события внутренней жизни, обсудить возникающие проблемы приводит к замыканию в себе, к трудностям социальных взаимодействий. Поэтому по сравнению с соответствующими группами слышащих, у глухих детей заметно чаще встречаются эмоциональные и поведенческие нарушения, невротические реакции [1].

Особенности развития познавательных процессов, личности, регуляции поведения, трудности которые возникают, при адаптации неслышащего подростка к окружающему социуму, могут привести к дезадаптации и появлению девиантных форм поведения.

Преступления, совершаемые неслышащими, – часть общей преступности, которая как социально негативное явление подчиняется определенным закономерностям. Изучение преступности среди неслышащих показывает, что она, подчиняясь общим закономерностям, присущим преступности в целом, имеет некоторые особенности, специфические черты. В преступности неслышащих, как и в преступности в целом, преобладают корыстные посягательства.

Этим определяется первостепенное значение работы по профилактике краж, грабежей и других имущественных преступлений для предотвращения преступности среди глухих. Особо следует подчеркнуть необходимость активной работы по предупреждению и пересечению карманных краж – относительно распространенного преступления среди глухих.

Самое важное в профилактике – это устранение причин, способных вызвать нежелательные последствия. Поэтому профилактика делинквентного поведения, должна проводиться по следующим направлениям: предотвращение возможных физических, психологических и социокультурных обстоятельств подростков и юношей, входящих в группу социального риска; сохранение, поддержание и защита нормального уровня жизни и здоровья; содействие и оказание помощи в достижении социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала[4].

Конечно же, эффективность любого профилактического мероприятия может быть обеспечена только при условии включения следующих компонентов: направленности на искоренение источников дискомфорта как в самом человеке, так и в социальной и природной среде и одновременно на создание условий для приобретения несовершеннолетним необходимого опыта для решения возникающих перед ним проблем; обучение (формирование) новым навыкам, которые помогают достичь поставленных целей или сохранить здоровье; решение ещё не возникших проблем, предупреждение их возникновения.

Основными видами профилактики являются: первичная, рассматриваемая как комплекс социальных, образовательно-воспитательных и психолого-медицинских мероприятий, предупреждающих зарождение поведенческих отклонений у несовершеннолетних; вторичная – комплекс социальных, образовательно-воспитательных, психологических и правовых мер, направленных на предупреждение формирования отклоняющегося поведения несовершеннолетних и перехода к уголовно-наказуемым; третичная – комплекс социальных, образовательно-воспитательных, психологических и нормативно-правовых мер, направленных на предотвращение рецидивных отклонений в поведении и способствующих восстановлению личностного и социального статуса несовершеннолетнего, имевшего проблемы с отклонениями в поведении и возвращении его в семью, образовательное учреждение и к общественно-полезной деятельности [3].

Существуют различные формы психопрофилактической работы, это: организация социальной среды; информирование; активное социальное обучение социально-важным навыкам; организация деятельности, альтернативной девиантному поведению; организация здорового образа жизни; активизация личностных ресурсов; минимализация негативных последствий делинквентного поведения [3].

В зависимости от используемых методов психопрофилактическая работа может осуществляться в форме тренингов, образовательных программ (например, школьного спецкурса), психологического консультирования, кризисной помощи, а также психотерапии пограничных состояний и нервно-психических расстройств.

Работа по профилактике делинквентного поведения детей с нарушениями слуха эффективна лишь в том случае, если осуществляется на основе: успешности

учебной деятельности; эмоционально положительной системы, удовлетворяющей учащихся и их взаимоотношения со сверстниками; психологической защищенности, (т.е. знание учащимися своих прав и обязанностей, соблюдение учителями учебно-воспитательного процесса, равенство учащихся, исключаящее какую-либо дискриминацию, соблюдение прав учащихся и самоопределение).

Таким образом, профилактика делинквентного поведения – это система мер, направленных на предотвращение противоправного поведения. Порядок проведения и содержание профилактических мероприятий индивидуализируются в зависимости от факторов, основными из которых являются: характеристика личности неслышащего подростка; ранее предпринимавшиеся усилия для перевоспитания, их результаты; методы, еще не применявшиеся по отношению к нему; степень готовности коллективов выполнять воспитательные функции, а также наличие опыта профилактической работы у лиц, непосредственно занимающихся данным контингентом; уровень их интеллекта, авторитетности суждений и оценок для окружающих и тех, к кому применяется воспитательно-профилактическое воздействие.

Список литературы

1. Басилова Т.А. Глухие дети с эмоциональными и поведенческими расстройствами. – М.: Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО., 2005, №9
2. Гридасова А.В., Илларионова И.В. Пути и способы преодоления асоциального поведения у детей школьного возраста с нарушениями слуха. – Чебоксары, 2008
3. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). – М., 2004. – 288 с.
4. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. – СПб., 2003. – 384 с.

РОЛЬ МЕЖАНАЛИЗАТОРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ

С.В. Жукова, Н.А. Шамраева, Т.В. Черникова

г. Ставрополь

Одной из характерных тенденций развития современного образования в нашей стране является снижение возраста детей, начинающих изучать грамоту. От того, как ребенок овладеет грамотой, во многом зависят его успехи не только в чтении и письме, но и в усвоении школьной программы в целом, поскольку данные навыки являются «базовыми» учебными навыками.

Вопрос подготовки дошкольников к овладению письмом и чтением является частью проблемы подготовки к обучению в школе, которая с каждым годом, в свете изменения содержания школьных программ, становится все актуальнее.

На современном этапе развития образования задача обучения детей дошкольного возраста грамоте не имеет однозначного решения. Особо спорным явля-

ется вопрос о начале обучения письму в дошкольном возрасте. Одни ученые и методисты выступают категорически против включения письма в программу дошкольного образования даже в подготовительных группах, мотивируя свое мнение недостаточной готовностью организма ребенка к данному виду деятельности, большой вероятностью ухудшения его здоровья, незнанием воспитателями методики обучения письму. Другие, напротив, считают, что многих сложностей при обучении детей письму в начальной школе можно избежать при проведении целенаправленной подготовительной работы на дошкольном этапе.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в настоящее время нет единой точки зрения во взглядах на методы специальной подготовки к обучению письму: одни авторы рекомендуют использовать рисование, лепку, другие – штриховку контуров и т.д. Безусловно, использование этих методик позволяет добиваться определенных результатов в процессе подготовки детей к обучению письму. Но основные недостатки подобных методик связаны с поверхностным представлением авторов об этом сложном процессе, о механизмах формирования навыка письма, о возрастных морфофункциональных возможностях детей.

Что касается методики обучения чтению, то в этом вопросе также отмечается многообразие авторских подходов к использованию тех или иных методов обучения.

Мы считаем, что работа по подготовке детей к обучению грамоте должна основываться на представлении о том, что письмо и чтение представляют собой сложнейшие интегративные навыки, формирование которых проходит ряд общих стадий (фаз), связанных с включением в деятельность практически всех сенсорных систем и всех структур мозга. [6]

Следовательно, содержание работы по обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста должно основываться на психологических, психофизиологических, нейропсихологических представлениях о механизмах письма и чтения, предпосылках их формирования.

В работах Б.Г. Ананьева, Е.В. Гурьянова, А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой, Д.Б. Эльконина и многих других авторов [1, 3, 7, 8] указывается на сложность протекания и формирования навыков чтения и письма.

Психологическая структура письма включает следующие звенья: звуковой анализ слова, выделение определенных звучаний и превращение звуковых вариантов в четкие фонемы; перевод (перешифровка) фонем или их комплексов в зрительно-графическую схему; превращение оптических знаков в нужные графические начертания [7].

На основе работ А.Р. Лурия в современной нейропсихологии разработано представление о письме, как о сложном психическом процессе, в реализации которого принимают участие различные мозговые зоны и нейропсихологические факторы. Они одновременно являются продуктом работы определенной зоны мозга и входят в качестве составляющего звена в структуру письма как психического действия [5].

Нейропсихологическая структура акта письма

Составляющее звено	Функциональное значение в процессе письма	Зона мозга	Нейропсихологический фактор
1. Зрительный образ буквы	Анализ элементов, включенных в букву, различение письменных и печатных букв.	Затылочные отделы	Перцептивный
2. Зрительно-пространственный образ буквы	Различение букв, имеющих сходные: конструкцию (н – п, р – ь) и пространственные детали (ш – щ, у – ц, б – д), положение буквы в зеркальном пространстве.	Теменно-височно-затылочная область	Пространственный
3. Исполнение написания	А) Схема движения, соответствующая образу буквы. Б) Тонкие движения руки, плавность перехода от одного элемента к другому, от одной буквы к другой.	Теменная область Заднелобная (премоторная область)	Кинестетический Кинетический
4. Инициация написания	Постановка целей: выбор программы сочетаний букв, слов; контроль за написанием с пониманием смысла; постановка знаков препинания.	Лобные отделы	Произвольной регуляции
5. Соотнесение звука и буквы через проговаривание	Различение сходных по артикуляции звуков (д – н, б – м), а также дифференцировка звуков в сложных сочетаниях согласных («кораблекрушение», «подполковник»).	Теменная область	Кинестетический
6. Восприятие звуков речи	Различение звуков, сходных по звучанию, но с различным или особым написанием: глухие и звонкие согласные; твердые и мягкие согласные; написание с мягким знаком.	Верхневисочная зона	Фонематический
7. Слухоречевая память	Удержание в кратковременной памяти материала, требующего перевода в письменную речь.	Широкая височная зона	Модально-специфический
8. Стабильность написания	Равномерность темпа письма, сохранение размеров букв по всей длине строки, от начала до конца страницы; соразмерность интервалов.	Глубинные структуры	Нейродинамический

В работах Л.С. Цветковой отмечается, что сложная структура письма обеспечивается совместной работой ряда анализаторов, отвечающих за психофизиологическую основу письма, – работой акустического, оптического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, пространственного и других анализаторных систем. Звуковой анализ обеспечивается совместной работой акустического и кинестетического анализаторов. Перешифровка звуков в буквы происходит с помощью работы акустического, кинестетического и оптического анализаторов. Написание буквы требует совместной работы оптического, пространственного и двигательного анализаторов, обеспечивающих тонкие движения руки, и т. д. [8]

Чтение также является сложным психофизиологическим процессом. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, как пишет Б.Г. Ананьев, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [1].

Раскрывая психологическую структуру чтения, Р.И. Лалаева пишет, что чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого.

На основе вышеизложенного можно заключить, что сенсомоторная база навыков письма и чтения представляет собой многоуровневую систему, включающую большое количество когнитивных и речевых функций, в основе которых лежат различные виды межанализаторного взаимодействия [4]. Достигая минимально необходимого уровня зрелости, они создают оптимальные возможности для осуществления операций процессов письма и чтения.

Теоретический анализ исследований по вопросу взаимодействия анализаторов при анализе и синтезе разномодальной информации в процессе овладения навыками письма и чтения позволяет определить межанализаторное взаимодействие как взаимодействие между слуховым, зрительным, двигательным, речедвигательным анализаторами при соотнесении, сравнении, объединении стимулов из областей перцептивной информации разных модальностей (в частности установление соответствий между звуками и буквами при овладении навыками письма и чтения).[2]

Оценку значимости соотнесения стимулов разных модальностей (звуков и букв), осуществляемого на основе межанализаторных связей, в усвоении кода письменной речи дает в своем исследовании П.Л. Горфункель. Автор опирается на исследования А.Р. Лурия, Л.В. Занкова, Э.С. Бейн, С.М. Блинкова, Б.Г. Ананьева, О.П. Кауфман и др., доказывающие участие различных анализаторов в осуществлении процесса письма. Работа посвящена изучению процесса формирования зрительных представлений букв и ассоциирования их со слухоартикуляторными представлениями. Важно отметить мнение автора о том, что только посредством зрительных представлений может установиться необходимая для сформированного письма ассоциация слухоречедвигательного представления звука с рукодвигательным представлением букв. Проведенное экспериментальное исследование свидетельствуют о больших возможностях нормально развивающегося мозга в совершенствовании интегративных функций при условии проведения необходимого количества соответствующих упражнений, способствующих закреплению временных связей.

В работах М.Е. Хватцева возникновение затруднений в обучении чтению и письму объясняется сложными нарушениями нервных связей в слухо-двигательных и зрительно-двигательных речевых структурах головного мозга, расстройствами связей между речедвигательными и слухо-двигательными стимулами с одной стороны и речезрительными – с другой.

Выделение дисфункций синтеза сенсорной информации в качестве этиологического фактора в возникновении затруднений в обучении чтению и письму объясняется тем, что эти процессы основываются на умении устанавливать ассоциации между набором графических символов и набором слышимых звуков, т.е. пользоваться графемо-фонемными соответствиями. Это основано на межанализаторном синтезе стимулов разных сенсорных модальностей.

Исследование возможностей детей в сравнении стимулов различных модальностей было проведено Ю. Дауленскене, которая обследовала 50 детей, испытывающих трудности при обучении письму (возраст 7-9 лет) при достаточном звуковом анализе и узнавании букв. По предположению автора в основе проявления трудностей лежит недостаточность аудиовизуальных связей. Гипотеза была подтверждена в результате изучения состояния указанных межсенсорных связей с помощью методики Х. Бирча и Л. Белмонт. Ю. Дауленскене указывает, что в основе этой недостаточности лежит повреждение височно-затылочных областей головного мозга. Локализация подтвердилась данными ЭЭГ.

Оценка роли взаимодействия анализаторов в осуществлении процессов чтения и письма возможна на основе анализа различных видов их нарушения при поражениях головного мозга у взрослых. Наиболее полно экспериментальные данные этих исследований находят отражение в работах А.Р. Лурия и Л.С. Цветковой. Авторами указывается, что процессы чтения и письма могут нарушаться в разных звеньях, вследствие чего структура их нарушения будет различной при той или иной локализации поражений мозга.

Таким образом, очевидно, что одним из основных условий успешного овладения детьми первоначальными навыками письма и чтения является достижение ребенком минимально необходимого уровня зрелости структур головного мозга, обеспечивающих интеграцию стимулов разной модальности.

По данным Московского института мозга, созревание зон, обеспечивающих взаимодействие анализаторов, происходит гетерохронно и завершается в основном к 7 годам, т.е. к началу школьного обучения. Именно к этому возрастному периоду происходит значительное совершенствование способностей интеграции стимулов разных сенсорных модальностей.

Наши исследования показали, что многие первоклассники имеют недостаточную сформированность межанализаторного взаимодействия, что приводит к возникновению трудностей в овладении навыками письма и чтения. Для предупреждения подобных трудностей, на наш взгляд, необходимо проводить целенаправленную работу по развитию межанализаторного взаимодействия в дошкольном возрасте. Важными для обоснования проведения подобной работы являются положения, во-первых, о двустороннем взаимодействии между морфогенезом мозга и формированием психики. С одной стороны, для появления определенной функции требуется известная степень зрелости нервной системы, с другой – само функционирование оказывает влияние на созревание соответствующих структурных элементов. Во-вторых, нейropsychологическая концепция формирующего обучения, согласно которой формирующее

обучение не исправляет (так как у детей с несформированностью межанализаторного взаимодействия психические функции не повреждены), а как бы ускоряет формирование отставших по времени от возрастной нормы некоторых функций или их систем с помощью специальных методов [2].

Таким образом, можно констатировать тот факт, что развитие межанализаторного взаимодействия в процессе подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста позволяет обеспечить эффективное овладение элементами грамоты с учетом психофизиологических возможностей детей и не нарушая их здоровья.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г., Попова А.Н. Некоторые психологические вопросы букварного периода первоначального обучения грамоте. // Изв. АПН РСФСР – М., 1950.
2. Ардашева С.В. Развитие межанализаторного взаимодействия при обучении письму // Вестник СГПИ. – 2003. – № 1. – С. 69-78.
3. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма. – М., 1959.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб., 1997 – 286 с.
5. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неудачающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М., 1997 – 123 с.
6. Крещенко О.Ю. Психофизиологические критерии трудностей обучения письму и чтению у школьников младших классов. Автореф. дисс. ... канд. биол. наук. – М., 2003.
7. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М., 1950.
8. Цветкова Л.С. Нейропсихология и восстановление высших психических функций. – М., 1990.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

А.М. Иминова

г. Буденновск

Сиротство как социальное явление присуще любому обществу на любом этапе его развития, поскольку всегда существует определённая категория детей, которые в силу тех или иных причин остаются вне семейной заботы. Несмотря на то, что в современной российской действительности наблюдается явный рост благосостояния общества, положительные изменения в социально-экономическом развитии страны, неутешительным остаётся тот факт, что в последние годы увеличивается количество детей, поступающих на попечение государства. В последнее время найдены различные формы замещения ребёнку семьи через организацию семейных детских домов, приёмных семей, института опеки и попечительства, сис-

темы патроната и т.д. Однако общественное воспитание в интернатных учреждениях, как одна из исторически сложившихся форм помощи детям-сиротам, является основной на данном этапе общественного развития.

Ребёнок-сирота и ребёнок, оставшийся без попечения родителей, рано или поздно должен будет выйти из стен интернатного учреждения и начать жить так же, как и любой другой человек. Поэтому основной проблемой обучения и воспитания в учреждениях интернатного типа является подготовка воспитанников к самостоятельной жизни, т.е. их интеграция в современное общество.

Исследования, которые проводились во многих странах мира, говорят о том, что развитие ребёнка вне семьи идёт по особому пути, у детей-сирот формируются специфические черты характера, поведения, личности и т.д. Нельзя сказать, что эти особенности хуже или лучше, чем у обычных детей, но именно эта непохожесть на других и играет отрицательную роль в адаптации детей-сирот в социуме. Этой проблеме посвящено множество трудов учёных-психологов. Авторы объясняют негативные особенности детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, в первую очередь, особой социальной ситуацией, отягощённой материнской, эмоциональной, психосоциальной и сенсорной депривацией (Л.И. Божович, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова; Дж. Боулби, И. Лангмейер, З. Матейчек и др.). Большинство учёных сходятся во мнении, что в такой социальной ситуации развития формируется состояние психической депривации, которое негативно влияет на развитие детей.

Если внимательно рассмотреть симптоматику всех видов психической депривации, то можно обнаружить, что в большинстве своём она имеет общие или схожие черты, которые чаще всего проявляются в отклонении норм поведения, но наибольшие трудности и отклонения от нормального становления личности воспитанников детских домов и интернатов отмечаются всеми исследователями в эмоциональной сфере. И это не случайно, так как ребёнок-сирота не мог получить необходимых ему полноценных эмоциональных контактов с близкими людьми, т.е. с родителями, и чаще всего он получал эмоции со знаком минус. Многим из них пришлось пережить сильное эмоциональное потрясение, например, смерть родителей и т.д., ко всему этому прибавляется ещё и проживание в учреждении интернатного типа, которое тоже осуществляет определённый эмоциональный [1, 7-11].

Для воспитанников закрытых детских учреждений каждой возрастной ступени характерны специфические и различные комплексы психологических черт, отличающих их от ровесников, растущих в семье. Специфика развития детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях, свидетельствует, что многие свойства и качества их познавательной сферы и личности сохраняются на протяжении всего рассмотренного возрастного периода, обнаруживая себя в той или иной форме. К ним можно отнести особенности внутренней позиции (слабая ориентированность на будущее), эмоциональную уплощенность, упрощенное и обеднённое содержание образа Я, сниженное отношение к себе, несформированность избирательности (пристрастности) в отношении к взрослым, сверстникам и пред-

метному миру, импульсивность, неосознанность и несамостоятельность поведения, ситуативность мышления и поведения и многое другое. Чем младше ребёнок и чем больше его беспомощность, тем значительнее обнаруживается его зависимость от условий, в которых он воспитывается. Наиболее тесно психическое благополучие связано с условиями воспитания ребёнка (с типом детского учреждения) в младенческом и раннем возрасте. Но и в дошкольном возрасте, и в младшем школьном, и в подростковом развитии ребёнка ещё в значительной степени определяется типом детского учреждения, в котором он живёт. Психологические особенности детей, воспитывающихся в детском доме, доме ребёнка и интернате, и особенности их коммуникативной деятельности взаимосвязаны. Развитие общения у детей в большей степени обусловлено тем, как его организует и осуществляет взрослый. Взаимодействие со взрослым должно обеспечить ребёнку становление соответствующих его возрасту форм общения, его содержание [2, 32].

Сегодняшние воспитанники дома ребёнка, детского дома и интерната отличаются не только от своих сверстников из семьи, но и от детей, поражённых «госпитализмом» в его классической (грубой) форме. Лишенные попечения родителей, они, как правило, имеют потребность в общении, и потому при благоприятных условиях возможна сравнительно быстрая коррекция их развития. Таким образом, отклонения и задержки в развитии психики и личности ребёнка, воспитывающегося в доме ребёнка, детском доме и интернате, возникшие на ранних этапах онтогенеза, не являются фатальными. Дети, воспитывающиеся в домах ребёнка, детских домах и интернатах, могут успешно развиваться при условии хорошей организации педагогической работы, ядром которой должно быть общение взрослого с ребёнком и расширение рамок индивидуального опыта последнего.

Жизнь детей в детском доме нужно по возможности насыщать новыми событиями, обогащать новыми впечатлениями, заставляя детей быть активными участниками этих событий, ждать их, готовиться к ним. Для этого нужны беседы о завтрашнем дне, полезно при этом связывать в сознании детей прошлые события с будущими. Постепенно следует подключать самих детей и к планированию своей жизни.

Для полноценного интеллектуального развития детей и особенно образного мышления, креативности, необходимо всемерно обогащать и расширять их конкретно-чувственный опыт. Важно увеличивать пространство обитания, чаще совершать прогулки, по возможности менять обстановку, в которой дети занимаются. Необходимо увеличение числа и разнообразия предметов, с которыми ребёнок может активно иметь дело. Целесообразно при этом, чтобы он сам мастерил что-то из этих элементов. Для развития общения с взрослыми и сверстниками полезны тренировки, отработка навыков поведения в разнообразных конкретных ситуациях, в том числе трудных, конфликтных. Во всех играх и занятиях необходимо особое внимание уделять тому, чтобы ребёнок научился максимально эмоционально, насыщенно представлять будущее, последствия своих поступков для себя и окружающих. Для развития произвольности поведения, операций планирования и контроля за результатами своей деятельности можно использовать как ситуации учебной деятельности, так и специальные коррекционные занятия.

По своему психическому развитию дети, воспитывающиеся без попечения родителей, отличаются от ровесников, растущих в семье. Темп развития первых замедлен. Их развитие и здоровье имеют ряд качественных негативных особенностей, которые отмечаются на всех ступенях детства – от младенчества до подросткового возраста. В подростковом возрасте особенности психического развития воспитанников детских домов и интернатов проявляются в первую очередь в системе их взаимоотношения с окружающими людьми. Они (отношения) связаны с устойчивыми и определёнными свойствами личности этих детей. Так, к 10–11 годам у подростков устанавливается отношение к взрослым и сверстникам, основанное на их практической полезности для ребёнка, формируется «способность не углубляться в привязанности», поверхностность чувств, моральное изживенчество (привычка жить по указке), осложнения в становлении самосознания (переживание своей ущербности) и многое другое.

Основным показателем, определяющим уровень социальной адаптации подростков, является их учебная деятельность. У воспитанников детских домов и интернатов в подростковом возрасте значительно возрастают трудности овладения учебным материалом, что осложняется грубыми нарушениями дисциплины. Последние выражаются в уходах (побегах), бродяжничестве, воровстве и других формах делинквентного поведения. Для них характерны искажения в общении с взрослыми. Подростки лишены важного для их психологического благополучия переживания своей необходимости и ценности для других, спокойной уверенности в себе, лежащей в основе формирования полноценной личности, переживаний ценности другого человека, глубокой привязанности к людям.

В специфических условиях воспитания, в детском учреждении интернатного типа, у подростков формируется особая внутренняя позиция, выражающаяся в слабой ориентированности на будущее, связанности с актуальной конкретной жизнедеятельностью, эмоциональной уплощённостью, снижением отношений к себе, не сформированностью избирательности (пристрастности) в отношении к взрослым, сверстникам и предметному миру, импульсивностью, неосознанностью и несамостоятельностью поведения, ситуативностью мышления и поведения. Дефекты в интеллектуальном и эмоционально-волевом развитии, отсутствие адекватных форм общения приводят к тому, что к большинству жизненных ситуаций воспитанники детских учреждений интернатного типа оказываются значительно менее подготовленными.

Эмоциональное развитие детей в детском доме характеризуется высокой тревожностью и в большинстве случаев агрессивными тенденциями, явными или вытесненными, чувством одиночества. Как следствие, дети дошкольного возраста, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, имеют нарушения в общении со сверстниками, в основе которого лежит потребность во взаимопонимании и сопереживании; для них характерны сниженные эмоциональность и активность в общении, скупость выражения переживаний. Эмоциональные реакции отличаются повышенной напряжённостью, аффективными срывами, большим накалом эмоциональной фрустрации, выражающимися в

агрессии. Сегодняшний вариант деинституционализации детей-сирот предполагает вывод большинства воспитанников из учреждений в замещающие семьи, а также улучшение социальной ситуации развития в условиях учреждения для тех детей, которые по каким-либо причинам не смогут воспитываться в семье. Это требует разработки и внедрения новых технологий психологической помощи детям, остающимся в институциональной системе воспитания.

Ущербность воспитательной системы интернатных учреждений формирует инфантилизм, социальное иждивенчество у воспитанников, нежелание работать, учиться. Подростки, дающие согласие на воспитание в замещающей семье, – это сироты, не имевшие опыта проживания в семье, отказные или дети, попавшие в учреждение в раннем возрасте, которым хочется попробовать жизнь в семье и которых привлекает свобода, возможность выбора, отсутствие жесткого контроля и регламентирования их жизни. Привыкшие жить «на всем готовом», они, как правило, начинают сопротивляться приемным родителям, пытающимся приучить их к самостоятельности, ответственности за свои поступки, самообслуживанию, необходимости считаться с мнением и потребностью других людей, к выполнению обязательных правил и обязанностей [3, 72].

Значительная часть выпускников детских садов остается на низших «этажах» общества, пополняет ряды преступников, наркоманов, алкоголиков и тех родителей, которые, в свою очередь, отказываются от своих детей. Таким образом, педагогическое сопровождение воспитанников интернатных учреждений требует в кратчайшие сроки дополнения такими психологическими и социально-педагогическими технологиями работы с детьми, которые позволили бы существенно повысить уровень развития их личности и возможности последующей социальной адаптации и интеграции в общество.

Список литературы

1. Ежов, И. В. Введение в психологию духовного развития личности ребенка: Психологические основы духовной педагогики. – Тула., 1997. – 128 с.
2. Караковский В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М., 1996. – 160 с.
3. Дубровина И. В. Психологическое развитие воспитанников детских домов. – М., 1990. – 240 с.

ЗАНЯТИЯ ПО ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ (ОНР)

***Ю.В. Приленко
г. Ставрополь***

В дошкольный период осуществляются наиболее интенсивный рост развития организма и его функций, закладывается база для всестороннего развития физических и духовных способностей. Этот возраст наиболее благоприятен для закали-

вания организма, овладение элементарными жизненно необходимыми двигательными умениями, гигиеническими навыками и т. д. Организованные физкультурные занятия, также свободная двигательная деятельность, когда ребенок во время прогулок играет, прыгает, бегает и т. п., улучшают и укрепляют опорно-двигательный аппарат и координацию движений в пространстве. Через двигательную деятельность ребенок познает мир, развиваются его психические процессы, воля, самостоятельность. Чем большим количеством разнообразных движений овладеет ребенок, тем шире возможности для развития ощущения, восприятия, и других психически процессов, тем полнее осуществляется его развитие.

Начальным звеном в работе по физическому развитию является физическая подготовка детей, воспитывающихся в детских садах, в городе и сельской местности. Педагоги дошкольных учреждений вместе с семьей должны обеспечивать всем детям гармоничное развитие, стойкий интерес к занятиям спортом. При выполнении физических упражнений происходит тренировка всех функциональных основных систем организма [3, 81].

Под воздействием физических упражнений улучшается функция сердечно-сосудистой и дыхательной систем, укрепляется опорно-двигательный аппарат, регулирует деятельность нервной системы и ряда других физиологических процессов. При активных движениях, в особенности циклических, дыхание углубляется, улучшается легочная вентиляция. Использование основных движений в дозировке, доступной детям и соответствующей их возрастным возможностям, помогает повысить умственную и физическую работоспособность детей.

Разнообразие основных движений и их инвариантов дает возможность развить и совершенствовать быстроту, ловкость, силу, выносливость, гибкость. Одновременное развитие двигательных качеств при ходьбе, беге, прыжках, метании, лазании значительно повышает ценность этих движений. Наряду с физическим развитием детей решаются задачи нравственного, умственного и эстетического воспитания. У детей развиваются умственные способности, восприятие, мышление, внимание, пространственные и временные представления. Ребенок должен усвоить показанное ему движение и суметь действовать в соответствии с показанным образцом также ловко, быстро, технически правильно.

Начинать физическое воспитание ребенка надо с первых же дней его жизни. Основным периодом занятий является возраст от 1 года до 6 лет. В дошкольный период осуществляются наиболее интенсивный рост развития организма и его функций, закладывается база для всестороннего развития физических и духовных способностей. Этот возраст наиболее благоприятен для овладения элементарными жизненно необходимыми двигательными умениями, гигиеническими навыками и т. д. Организованные физкультурные занятия, также свободная двигательная деятельность, когда ребенок во время прогулок играет, прыгает, бегает и т. п., улучшают и укрепляют опорно-двигательный аппарат и координацию движений в пространстве. Через двигательную деятельность ребенок познает мир, развиваются его психические процессы, воля, самостоятельность. Чем большим количеством разнообразных движений овла-

деет ребенок, тем шире возможности для развития ощущения, восприятия, и других психически процессов, тем полнее осуществляется его развитие. Поэтому, если данный период будет упущен в плане грамотного физического воспитания, то в дальнейшем наверстать пробелы, устранить допущенные ошибки будет чрезвычайно трудно.

Физическое воспитание в дошкольном возрасте осуществляется в неразрывной связи с развитием игровой деятельности. В процессе физического воспитания ребенок учится взаимодействию с другими детьми, у него формируются элементарные нравственные формы поведения, дисциплина, обогащается опыт общения. Большое внимание уделяется развитию функции руки, подготовке ребенка к овладению навыком письма, развитию пространственных представлений [1, 57].

Своеобразие моторики у детей с нарушениями речи (ОНР) требуют разработки специальных методов и приемов физического воспитания. Двигательные нарушения, даже не резко выраженные, ограничивающие активные движения, отражаются на общем здоровье ребенка, снижают сопротивляемость организма к простудным и инфекционным заболеваниям, неблагоприятно влияют на развитие всех систем организма и нервно-психической деятельности. Поэтому одной из важных задач физического воспитания детей с нарушениями речи (ОНР) является стимуляция и коррекция нарушений моторики.

В каких бы условиях не воспитывался ребенок с нарушениями речи (ОНР), ему необходимы все условия для развития движений: специально оборудованное помещение, игрушки-пособия и предметы, побуждающие его к движению, специально организованная лечебная гимнастика, массаж, занятия по физическому воспитанию, подвижные игры и другие мероприятия, способствующие обогащению его двигательного опыта. Поэтому дети с нарушениями речи (ОНР) с первых месяцев жизни нуждаются в комплексной системе физического воспитания.

Важной задачей физического воспитания детей с ОНР является укрепление их общего состояния здоровья, развитие и нормализация не только движений, но и умственного развития. Пути развития умственных способностей школьников средствами физической культуры могут быть самые разные: запоминание различных терминов, их сочетаний; словесное опосредование двигательных действий; оценка выполнения физических упражнений товарищами и самооценка; словесная регуляция двигательных действий [3, 105].

Основное внимание при организации физкультурных занятий направлено на развитие силы и выносливости, которые должны стать основой качественного физического развития и реализации интересов детей, раскрытия их двигательных способностей и воспитания самостоятельности.

В процессе физического воспитания детей с нарушением речи ОНР, решаются задачи словесной регуляции действий и функций активного внимания путем выполнения заданий, движений по образцу наглядному показу, словесной инструкции, развитие пространственно-временной организации движения.

Особенности планирования дальнейшей деятельности с детьми на занятиях по физической культуре состоят в том, что тот раздел, в который входят задания

по развитию общих двигательных умений и навыков дополняется заданиями на коррекцию и исправление двигательных нарушений, характерных для детей с ОНР. Существенные изменения вносятся в раздел «Подвижные игры». Он планируется в соответствии с лексическими темами логопедических занятий и работой воспитателя. При отработке учителем-логопедом лексической темы «Продукты питания» на занятии по физической культуре используется подвижная игра «Съедобное и несъедобное», в которой дети закрепляют навыки ловли броска мяча, а также навык образования прилагательных (яблоко – яблочный, хлеб – хлебный). Изучая лексическую тему «Фрукты», на занятии по физической культуре используется подвижная игра «Кто скорее соберет», в которой дети упражняются в развитии динамического равновесия (ходьба по канату, доске) и закрепляют усвоение притяжательных местоимений (мой персик, моя груша, мое яблоко). Цель такого планирования – закрепление и расширение словаря ребенка, формирование основных грамматических категорий, активизация речи детей. Зачастую в силу особенностей развития детей с ОНР инструктору приходится менять правила игры, то есть «раздвигать» регламентированные рамки. Это может проявляться как в усложнении, так и в упрощении правил [2, 96].

Некоторые занятия по физическому развитию разрабатываются в сюжетной форме. Они также выполняют задачи обучения спортивному ориентированию, развитию речи ит.п. На этих занятиях прослеживается связь между развитием речи и формированием движений. Чем выше двигательная активность ребенка, тем интенсивнее развивается его речь. Но и формирование движений происходит при участии речи. Это один из основных элементов двигательнo-пространственных упражнений. Ритм речи, особенно стихов, поговорок, пословиц, используемый на сюжетных занятиях, способствует развитию координации общей и тонкой произвольной моторики. Движения становятся более плавными, ритмичными. С помощью стихотворной речи вырабатываются правильный темп речи, ритм дыхания, развиваются речевой слух, речевая память; стихотворная форма всегда привлекает детей своей живостью, эмоциональностью, без специальных установок настраивая детей на игру. Все разделы занятия (вводная, основная, заключительная части) подчинены данной теме. Например, при изучении лексической темы «Овощи» инструктор проводит сюжетное физкультурное занятие «На огороде». Ходьба и бег сопровождаются стихами об овощах. При выполнении обще-развивающих упражнений инструктор использует загадки «Посередине двора – золотая голова» (подсолнух), а дети поднимают и опускают плечи, имитируя движения подсолнуха. Объясняя основные виды движения, инструктор использует стихотворную форму: «На огороде мы овощи собирали, картошку в корзину бросали» (метание в цель). В заключительной части также используется стихотворная речь, которая восстанавливает ритм дыхания.

На занятиях должны широко использоваться нетрадиционное оборудование и пособия, изготавливаемые из подручных средств, бросового материала бутылки пластиковые, банки: «Пинг-понг», «Перевертыши», «Сбей и назови», «Бильярд», «Кольцеброс», вертикальные и горизонтальные мишени, «Лекси-

ческие классики» и многое другое. При подборе материала к занятию необходимо знать уровень развития двигательных качеств, эмоциональное состояние ребенка, его двигательный и словарный запас, состояние здоровья [3, 108].

Специфика работы с детьми, имеющими ОНР, заключается не только в особом подборе основных средств воспитания, но и в индивидуальном подходе к каждому ребенку. Некоторые дети не могут быстро уяснить движения инструктора даже при помощи показа, рассказа, демонстрации или же им не хватает времени для овладения этим движением. Именно такие дети и нуждаются в индивидуальных занятиях, которые проводятся как отдельно с каждым ребенком, так и с небольшими подгруппами (3-5 человек), где дети не только усваивают действия, которые были трудны для них на занятиях, но и обучаются дополнительно более сложным [4, 74].

Такой подход к организации занятий по физической культуре с детьми, имеющими ОНР, расширяет и корректирует психомоторику, которая оказывает существенное влияние на полноценное речевое развитие.

Таким образом, значение физического воспитания в дошкольный период жизни детей с нарушением речи (ОНР), заключается в создании фундамента для всестороннего развития, укрепления здоровья, формирования разнообразных двигательных умений и навыков. В процессе физического воспитания детей с ОНР решаются задачи словесной регуляции действий и функций активного внимания, в соответствии с лексическими темами логопедических занятий и работой воспитателя.

Список литературы

1. Бот О.С. Формирование тонких движений пальцев рук у детей с общим недоразвитием речи. //Дефектология. – 1983. – №1. – С.56.
2. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. – М., 2002.
3. Дмитриев А.А. Физическая культура в специальном образовании. – М., 2002.
4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление ОНР дошкольников. – М., 1990.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

***Е.С. Слюсарева
г. Ставрополь***

Демократические преобразования в обществе и эволюционное развитие системы специального образования в России в последние годы способствовали появлению и внедрению в практику идей интегрированного (совместного) воспитания и обучения нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии, при котором за каждым ребенком с особыми нуждами сохраняется необходимая ему специализированная психолого-педагогическая помощь и поддержка.

Интегрированное образование детей с отклонениями в развитии дает положительный эффект в отношении их личностного развития и социализации, а также соответствует нормам международного права и российского законодательства. Поэтому интегрированное обучение детей с отклонениями в развитии при соответствующем обеспечении следует признать прогрессивной и приоритетной формой организации учебно-воспитательного процесса для детей и подростков с проблемами в развитии.

Тем не менее, социологами, психологами и педагогами отмечаются сложности и трудности образовательной интеграции, обусловленные социальными факторами. Высказывается сомнение относительно готовности общества к принятию интеграции. В качестве доводов обращается внимание на наличие стереотипов в общественном сознании, существующих предрассудков относительно детей с психофизическими нарушениями. Отдельные учителя, прежде всего учителя-дефектологи, считают, что общество не готово принять таких детей, школьники станут их унижать, дети с особенностями психофизического развития в общеобразовательной школе будут чувствовать себя дискомфортно.

В связи с этим требуется система мер по обеспечению открытости этих учреждений образования, установлению контактов с обычными школами в целях создания условий для нормального, естественного развития детей с психофизическими нарушениями и формирования толерантного к ним отношения.

Теоретический анализ литературных источников позволяет определить понятие «интеграция» (лат. *integratio* – восстановление, восполнение, от *integer* – целый) как состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию. Интеграция в системе образования означает создание единого образовательного пространства, сближение общего и специального образования, обучение детей с особенностями психофизического развития в условиях, максимально приближенных к обычной среде, с наименьшими ограничениями. Интегрированное обучение рассматривается как обучение и воспитание детей с отклонениями в развитии «в учреждениях общей системы образования вместе с нормально развивающимися детьми».

Как педагогическое понятие интеграция – это не просто обучение детей с отклонениями в развитии совместно с нормально развивающимися сверстниками, а совместная жизнь всех воспитанников или учащихся в стенах образовательного учреждения, организованная как часть жизни граждан государства. Интегрированное обучение основывается на концепции нормализации, в основе которой лежит идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть как можно более приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут.

Применительно к детям это означает следующее: ребенок с особыми образовательными потребностями имеет общие для всех потребности, главная из которых потребность в любви и стимулирующей его развитие обстановке; ребенок должен вести жизнь, в максимальной степени приближающуюся к жиз-

ни нормальных людей; учиться могут все дети, а значит, всем им, какими бы тяжелыми ни были нарушения развития, должна предоставляться возможность получения образования.

Сегодня дети с отклонениями в развитии могут получить психолого-педагогическую помощь как в раннем, дошкольном, так и в школьном возрасте, но особую актуальность приобретает опыт оказания образовательных услуг для детей разных категорий в условиях обычных общеобразовательных учреждений (ОУ), т.е. в условиях социально-образовательной интеграции, когда дети не только совместно проводят досуг, но и получают образование, находясь определенное время, большее или меньшее, среди нормально развивающихся сверстников на учебных занятиях или уроках.

В классе интегрированного обучения необходимо создавать условия, способствующие наиболее полной реализации потенциальных познавательных возможностей всех детей в целом и каждого ребенка в отдельности, принимая во внимание особенности их развития. Тем самым будет осуществляться принцип индивидуального и дифференцированного подхода в обучении учащихся с разными образовательными возможностями.

Позитивного результата во взаимоотношениях школьников в условиях интегрированного обучения можно достичь только при продуманной системной работе, составными частями которой являются формирование положительного отношения к учащимся с особенностями психофизического развития и расширение опыта продуктивного общения с ними.

Базовым условием интегрированного обучения является принятие и признание личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья безусловной ценностью, что невозможно без сформированности толерантности. Толерантность на данный момент развития общества признается общезначимой ценностью, без которой невозможно сосуществование людей, конструктивное взаимодействие с партнером по общению.

В настоящее время нет единого толкования понятия «толерантность». В различных источниках оно толкуется по-разному, так как в разных науках и областях жизнедеятельности имеет свое понимание.

Экзистенциально-гуманистический подход трактует толерантность как осознанную, осмысленную и ответственную толерантность, не сводимую к автоматизмам или стереотипным действиям. Это ценность и жизненная позиция, реализация которой в каждой конкретной ситуации имеет определенный смысл и требует от субъекта толерантности поиска этого смысла и ответственного решения.

С позиции диверсификационного подхода понятие толерантность не сводится к однозначной дефиниции, одной тематике или характеристике. Толерантность – это сложный, многоаспектный и многокомпонентный феномен, имеющий множество линий проявления и развития, и потому пронизывает все сферы социальной и индивидуальной жизни человека, является важным измерением практически любого психологического процесса и состояния, одним из ключевых «экзистенциалов» человеческой жизни.

С позиций когнитивного подхода толерантность в основе своей имеет знания и рациональные доводы, которые признают сложность, многомерность и многообразие, а также невозможности сведения всего многообразия точек зрения к «общей истине» и неизбежной множественности индивидуальных картин мира.

Бихевиоральный подход трактует толерантность как особое поведение человека, направленное на конструктивное взаимодействие с этим «другим»; как качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодостоинной личности и выражающееся в сознательном подавлении чувства непринятия, вызванного всем тем, что знаменует в «другом» иное. Обобщая существующие определения, можно определить толерантность как особый принцип существования того мира, который человек строит на основе понимания и принятия множественности и многообразия бытия и признания неизбежности сосуществования различий.

Мы исходим из того, что из всех форм толерантности наиболее значимой является межличностная толерантность – особый способ построения взаимодействия и общения с детьми, в том числе «иными» (С. Братченко) [2].

О.Б. Скрыбина предлагает выделять не все, а лишь основные наиболее важные измерения межличностной толерантности, описывая триаду компонентов, характерных для всех сложных психологических процессов и явлений [4]: когнитивный компонент толерантности – осознание и принятие человеком сложности, многомерности – как самой жизненной реальности, так и вариативности ее восприятия, понимания и оценивания разными людьми, а также относительности, неполноты и субъективности собственных представлений и своей картины мира; эмоциональный-конгруэнтная эмпатия (Е. Ю. Клепцова) и особый вид эмоциональной устойчивости – «аффективная толерантность» (Кристалл, 2001) как способность справляться с эмоциональным напряжением, терпимо относиться к болезненным переживаниям, тревоге, а также терпимое отношение к различным эмоциональным проявлениям других людей. Поведенческий – способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения; готовность к толерантному отношению к высказываниям других, толерантное поведение в напряженных и экзотических ситуациях (при различиях в точках зрения, столкновение мнений или оценок).

В рамках образовательного пространства школы переход к толерантности означает культивирование отношений открытости, реальную заинтересованность в различиях между учениками, признание многообразия, развития способности распознавать несправедливость и предпринимать шаги по ее преодолению, а также способность конструктивно разрешать разногласия и обеспечивать продвижение от конфликтных ситуаций к примирению и разрешению противоречий.

В процессе формирования толерантности младших школьников используются разные технологии. Одной из них является система занятий адаптивного назначения, в которой выделяют ряд этапов. Первоначальный этап является ознакомительным: вызываются положительные эмоции от общения с малознакомыми детьми и взрослыми; преодолевается отчужденность, изолированность, обособ-

ленность. На занятиях этого этапа большое внимание уделяется поддержанию положительного эмоционального настроения, что достигается совместным прослушиванием музыки, выслушиванием взаимных комплиментов.

На втором этапе работы учащиеся учатся взаимодействию. Преодолевают трудности в общении. Это достигается сенсорными контактами, сообщением о себе положительной информации. На данном этапе широко используются упражнения из фонда психогимнастики, которая понимается как комплекс игр, упражнений и этюдов, направленных на расширение социального опыта взаимодействий участников группы.

Занятия третьего этапа позволяют перейти к анализу недостатков в личностном развитии каждого ученика, обеспечивают овладение приемами релаксации, учат приходить на помощь.

Четвертый этап позволяет установить то общее и различное, что есть у детей данного коллектива. Дети учатся представляться другим людям. Они открывают сильные стороны товарищей с особенностями психофизического развития, учатся прогнозировать свое положительное развитие и работать над своим «автопортретом». На занятиях создаются ситуации, которые позволяют ощутить, что каждый человек может получить помощь от другого и может сам быть полезен другому.

В системе внеклассной работы успешно зарекомендовала себя программа «Воспитание культуры толерантности у детей младшего школьного возраста», предназначенная для реализации в 1 – 4 классах и предусматривающая следующие направления обучения толерантности [3]:

1. Знакомство детей с принципом уважения человеческого достоинства всех без исключения людей.

2. Понимание того, что каждый человек – уникальная личность, и уважение различий между людьми.

3. Понимание принципа взаимодополняемости как основной черты различий. Ученики должны понять, что их различия могут выступать как дополняющие друг друга элементы, как подарок каждого из них группе в целом.

4. Понимание принципа взаимозависимости как основы совместных действий. Детей следует приучить к совместному решению проблем и разделению труда при выполнении заданий, чтобы наглядно показать, как выигрывает каждый при решении проблем через сотрудничество.

Таким образом, формирование толерантности в условиях интегрированного обучения будет проходить успешно при создании следующих психолого-педагогических условий: учет индивидуальных и специфических особенностей интегрируемой группы детей; учет особенностей образовательной среды, в которую интегрируется ребенок с ограниченными возможностями здоровья; организация процесса формирования толерантности, направленного не только на активизацию учебно-познавательной работы, но и на создание условий для включения младших школьников в различные виды социально-значимой деятельности в школе и семье.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. – М., 2000.
2. Декларация принципов толерантности// Век толерантности. – 2001. – № 1. – С.62-68.
3. Пчелинцева И. Толерантность, как она формируется? – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2001.
4. Скрыбина О.Б. Педагогические условия формирования толерантности у старшеклассников. Автореф.дисс.кан.пед.наук. – Кострома, 2000.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАННЕГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

*Д.А. Тарасова
г. Железноводск*

Одним из самых актуальных направлений специальной (коррекционной) педагогики на современном этапе, как в России, так и во всем мире, является раннее психолого-педагогическое сопровождение детей с отклонениями в развитии. Такое внимание объясняется рядом причин: увеличением удельного веса перинатальных повреждений нервной системы в структуре детской заболеваемости; патогенетической ролью ранних мозговых повреждений в биологической и социальной дезадаптации детей на последующих возрастных этапах; усилением гуманистических тенденций в обществе. Реализация вариативных программ «раннего вмешательства» позитивно повлияла не только на развитие системы специального образования, но и коренным образом изменила жизнь людей, получивших возможность стимуляции развития в раннем возрасте. Систематическая ранняя медико-психолого-педагогическая помощь ребенку в условиях семьи с привлечением родителей в процессе коррекционной работы позволяет вывести на новый качественный уровень не только сам процесс развития ребенка, но и в значительной мере определяет прогресс интеграции в общество человека со специальными потребностями как равноправного члена. В результате коррекции в раннем возрасте до 30% детей, имеющих перинатальную патологию, к 6 месяцам достигают показателей нормы, у 90% детей наблюдается стойкий положительный эффект, на основе которого в период дошкольного детства возможна интеграция ребенка в коллектив сверстников.

Раннее психолого-педагогическое сопровождение – это новая область междисциплинарного знания, рассматривающая теоретические и практические основы комплексного обслуживания детей первых месяцев и лет жизни из групп медицинского, генетического и социального риска отставания в развитии.

Особенности развития ребенка в раннем возрасте, пластичность центральной нервной системы и способность к компенсации нарушенных функций обуславливает важность ранней комплексной помощи, позволяющей путем

целенаправленного воздействия исправлять первично нарушенные психические и моторные функции при обратимых дефектах и предупреждать возникновение вторичных отклонений в развитии. Младенцы стали рассматриваться не как объекты деятельности, беспомощные, пассивные существа, рефлекторные реакции и поведение которых односторонне формируются в прямой зависимости от действий и поведения взрослых, но как активные субъекты совместной деятельности, развивающиеся в процессе взаимодействия с окружающей социальной средой, прежде всего с родителями, жадно ищущие этого социального взаимодействия и интенсивно участвующие в процессе своего развития.

Важную роль в разработке программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушениями развития играет учет особенностей семейного воспитания, привлечение родителей к коррекционно-развивающему процессу. Особое внимание должно быть обращено на помощь детям в возрасте 1-2 лет, которая должна оказываться преимущественно в условиях семьи.

Внутрисемейная атмосфера должна рассматриваться как коррекционная. Отсюда основная цель психолого-педагогической помощи семье состоит в необходимости формирования у родителей установки на готовность к положительным формам общения и взаимодействия со своим ребенком; в обучении родителей различным формам общения; в формировании навыков общения у родителей со своим ребенком и другими людьми.

Анализ трудностей, возникающих в процессе создания службы сопровождения аномального ребенка, необходим с позиции богатого научного наследия отечественной дефектологии. И вместе с тем применять эти знания в реальности всегда затруднительно – существует целый ряд объективных трудностей, с которыми невозможно не считаться.

Логика функционирования служб ранней помощи (в западной традиции – «службы раннего вмешательства») и специфика их деятельности предполагают непосредственное включение родителей в процесс коррекционной работы, их целенаправленное обучение, сопровождение и психологическую поддержку. Появление в семье такого ребенка может рассматриваться как кризисная жизненная ситуация и нередко провоцирует распад семьи, что имеет негативные последствия как социально-экономического, так и психологического характера.

Низкая потребность в психологической помощи взрослым в семье в совокупности с инерцией установок специалистов служб ранней помощи приводит к редуцированию в их деятельности психологической составляющей и трансформации службы в группы кратковременного пребывания для проблемных детей.

Знание наиболее существенных причин, которые не позволяют в полной мере оказывать психолого-педагогическую помощь детям с ограниченными возможностями, дает возможность сформулировать ряд положений, позволяющих использовать накопившийся опыт коррекционной работы с данной категорией детей.

Именно создание службы раннего психолого-педагогического сопровождения позволяет систематизировать, регулировать и согласовывать коррекционные,

развивающие, воспитательные образовательные и оздоровительные стратегии. Интегрированный психолого-педагогический подход к построению содержания коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями, как никакой другой, отвечает современным задачам обучения, специфическим потребностям и возможностям, а также позволяет приблизиться к воплощению идеи позитивного развития таких детей и включения их в жизненное пространство.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Т.С. Шеховцова
г. Ставрополь*

На сегодняшний день продолжают разрабатываться подходы к содержанию коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта. Это ориентирует исследователей на поиск и осуществление эффективной коррекционно-развивающей помощи, оказываемой интенсивно на всех этапах раннего и дошкольного развития ребёнка. Общеизвестно, что чем раньше начат процесс коррекционно-развивающей поддержки ребёнка с интеллектуальной недостаточностью, тем выше его эффективность, тем более значимо он сказывается на личностном становлении ребёнка и перспективах гармоничного вхождения в социум.

Трудовая деятельность имеет большое значение для всестороннего воспитания и развития детей дошкольного возраста. Все виды труда: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной труд – оказывают влияние на становление моторной, речевой, интеллектуальной сферы детей, развивают познавательный интерес и способность преодолевать трудности, самостоятельно, добросовестно выполнять поручения и обязанности, а также сдерживать эмоции, стараться поступать хорошо и др. В процессе трудовой деятельности ребёнок приобретает различные знания; уточняются и углубляются его представления об окружающем мире; в процессе работы он начинает осмысливать качества предметов, запоминать их характерные особенности и детали, овладевать трудовыми навыками и умениями, учиться их осознанно использовать.

Исследования Р.С. Буре, Г.Н. Годиной, Л.Н. Васильевой, Т.А. Марковой, В.Г. Нечаевой, Л.В. Куцаковой, Л.В. Пантелеевой и других доказали, что трудовая деятельность есть форма усвоения ребёнком социального опыта. Особенно актуален этот подход к воспитанию детей с интеллектуальными нарушениями.

Проблема трудового воспитания и обучения детей с нарушениями интеллекта представляет собой одну из наиболее значимых областей знаний, разрабатываемых коррекционной педагогикой.

Как показали исследования (Г.М. Дульнев, Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева, О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова, А.А. Катаева, Л.П. Носкова и др.), дети с

нарушениями интеллекта до окончания периода дошкольного возраста без целенаправленного коррекционно-педагогического воздействия практически не овладевают трудовой деятельностью. У них оказываются нарушенными все виды труда, что зачастую ставит ребёнка в полную зависимость от взрослых.

В результате экспериментального исследования трудовой деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта мы выявили, что самым сложным для детей является усвоение последовательности действий и овладение техникой их выполнения при осуществлении того или иного вида труда. Это отражается в первую очередь на уровне самостоятельности при выполнении трудовых действий: дети беспомощны, пассивны, несамостоятельны. При этом дети часто с удовольствием пытаются выполнить какое-либо поручение взрослого, чтобы заслужить похвалу. Им нравится помогать взрослому, но в силу сниженного самоконтроля сами они не стремятся к какой-либо трудовой деятельности, не замечают необходимость опрятности, аккуратности, уборки или ухода за растениями. У детей в процессе трудовой деятельности наблюдается недостаточное для успешного её осуществления слияние умственных действий с практическими, что проявляется в слабости технической стороны и низком уровне самостоятельности. Эти недостатки указывают на необходимость раннего целенаправленного коррекционно-педагогического воздействия.

На современном этапе специалисты (Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева, Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова; Л.П. Носкова и др.) указывают, что трудовое обучение и воспитание детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта ведётся в двух основных направлениях: 1) воспитание уважения к труду взрослых и детей; 2) формирование практических трудовых навыков у детей. С детьми проводят следующие виды занятий: воспитание культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания (первый и второй годы обучения); ручной труд (третий и четвертый годы обучения); хозяйственно-бытовой труд и труд в природе (третий и четвертый годы обучения).

Следовательно, с первых дней пребывания детей в специальном дошкольном учреждении начинается последовательная работа по их трудовому обучению и воспитанию. В соответствии с программой воспитания и обучения на первом году дети овладевают, прежде всего, различными видами труда по самообслуживанию, приучаются к культуре поведения. Детей учат делать то, что для них посильно, соответствует их физическим возможностям. На протяжении остальных лет обучения усвоенные умения закрепляют, параллельно формируя умения в таких видах труда как хозяйственно-бытовой труд, труд в природе и ручной труд.

Работа по трудовому обучению и воспитанию детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта должна основываться на формировании предметной деятельности детей и должна быть связана с их игровой деятельностью. Именно в процессе сюжетных игр формируется мотивационно-потребностная сторона деятельности детей, связанная с овладением навыками обслуживания (в случае действия с игрушками) и самообслуживания. Овладение операционной стороной деятельности позволяет ребенку стать самостоятельным и умелым в удовлетворении своих насущных потребностей. Таким образом,

стимулируется личностное развитие ребенка. Лишь на этой основе формируются Я-позиция и уверенность ребенка в собственных силах и возможностях, развиваются ответственность и элементы самооценки.

Поскольку у детей дошкольного возраста многие представления и умения складываются на основе подражания, наблюдения, образца, то и в дошкольном учреждении необходимо как можно чаще обращать их внимание на то, как трудятся взрослые, как из старых вещей сделать новые, как привести в порядок игрушки, книжки, мебель, одежду.

Проводя с детьми занятия по труду, нельзя забывать, что они должны проходить увлекательно, эмоционально, с игровой мотивацией тех или иных заданий. В процессе занятия дети разговаривают, обращаются друг к другу и воспитателю. Ребёнка с нарушением интеллекта обязательно надо научить планировать предстоящую работу, намечать под руководством воспитателя ее основные этапы, ориентироваться на результат, который обязательно оценивается воспитателем с позиции отношения ребёнка к делу.

Повседневная систематическая работа воспитателей позволяет выработать у детей привычку трудиться для себя и своих близких, стремление помогать взрослым, желание участвовать в коллективном труде на участке детского сада.

В соответствии с разработками указанных выше авторов, а также на основе личного опыта мы рекомендуем педагогам, воспитателям, помощникам воспитателей соблюдать следующие условия по формированию трудовой деятельности у детей с нарушением интеллекта: развивать интерес детей к труду (в играх, беседах, на прогулках и экскурсиях); развивать мелкую моторику рук для выполнения заданий (игры вербального и невербального характера, использование в играх различных материалов); применять многократное повторение изучаемого материала в разных условиях; строить процесс обучения на полисенсорной основе; поддерживать общую благоприятную атмосферу в процессе трудовой деятельности; использовать положительный пример взрослых; установить обязанности у каждого ребёнка; вовлекать каждого ребёнка в совместный труд; не перегружать детей физически, но и не облегчать труд, не сводить его к игре; обучая целенаправленной трудовой деятельности, помнить, что цель в труде должна быть доступна пониманию ребёнка, иметь наглядное представление предполагаемого результата, посильна и близка в достижении; закреплять усвоенные трудовые навыки дома, а для этого педагогам необходимо постоянное сотрудничество с родителями детей; положительно оценивать любую попытку самостоятельного труда и давать доброжелательные советы на будущее; быть терпеливыми, как бы сложно ни давалось ребёнку овладение трудовыми навыками.

Таким образом, трудовое воспитание и обучение детей с интеллектуальными нарушениями следует понимать не как изолированный от жизни процесс, а как создание атмосферы повседневного разумного труда на пользу себе и окружающим, начиная именно с дошкольного возраста. Это позволит детям адаптироваться к различным условиям и сформирует базу для дальнейшей трудовой деятельности и овладения профессией.

РАЗДЕЛ 4.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКА, ТЕКСТА И ДИСКУРСА

ТИПЫ, ЧАСТОТНОСТЬ УПОТРЕБЛЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЩЕНИЙ В ЯЗЫКЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

*Е. Вдовикина
г. Ставрополь*

Средства художественной литературы особенно выразительны и разнообразны. К числу таких средств в русском и английском языках можно отнести многие синтаксические конструкции. Мы обратим особое внимание на обращение, которое будем рассматривать в качестве осложняющего конструкта как в английском, так и в русском языках.

Существует несколько точек зрения относительно синтаксического статуса обращения: от признания его распространителем (“Русская грамматика” 1980), детерминантом (Полонский, 1999, 2000), ведущим членом предложения (Федорова, 1998) до свернутого однословного предложения (Проничев, 1971; Попов, 1958).

Несмотря на то, что этот вопрос остается до конца не решенным, мы будем рассматривать обращение как синтаксический конструкт, осложняющий простое предложение. В данной статье мы будем ориентироваться на концепцию, предложенную Г.Н. Манаенко в работе «Информационно-дискурсивный подход к анализу осложненного предложения». Все анализируемые примеры из рассматриваемых произведений являются простыми по структуре (монопредикативными) предложениями, но в них отражены как минимум два коммуникативных действия, в «снятом» виде представленные двумя пропозициями, одна – основная, другая – комментирующая.

Обращение – соотнесено с коммуникативной интенцией и отображает действие говорящего по определению роли единицы информации в тексте [5, 26]. Таким образом, простое предложение осложненное обращением всегда отображает две коммуникативно неравноценные единицы информации, обладающие разным коммуникативным статусом.

Согласно концепции Г.Н. Манаенко, осложнение простого предложения неразрывно связано с отображением в нем второй пропозиции – диктумной, модусной или логической. Возможность (внесения) модусной пропозиции, которая отображает речемыслительную деятельность говорящего, в объем предиктивной диктумной пропозиции определена принципиальной диалогично-

стью порождаемого в коммуникации текста и стремлением говорящего к достижению максимального перлокутивного эффекта. Данные коммуникативные действия говорящего отображает такая категория как обращение [4, 179].

В ряде работ исследовалось употребление тех или иных осложняющих простое предложение конструкций в определенных функциональных стилях, однако исследования всей системы функционирования осложненных предложений в русском и английском языках до сих пор нет. При наличии большого количества примеров из художественной литературы полная информация о функционировании обращения, как осложняющего компонента в художественных произведениях отсутствует, для этого мы обратимся, к произведениям классиков, а именно к работам А.П. Чехова и С. Моэма. Для анализа целенаправленно выбраны произведения, относящиеся к разным жанрам, а именно романы, пьесы, рассказы, с целью отслеживания типов, особенностей функционирования и частотности употребления обращений, осложняющих простое предложение в зависимости от принадлежности к тому или иному жанру.

Рассмотрим особенности функционирования осложненных предложений: осложненное предложение выполняет собственную семантическую функцию, отличную от функции сложного предложения. Осложненное предложение используется автором для того, чтобы показать связь между двумя ситуационно объединенными событиями как более тесную, чем между событиями, описываемыми с помощью сложного предложения: одно из событий, представляет собой сопутствующее событие, ситуативный фон по отношению к другому, главенствующему событию. Эта функция неотъемлемая часть структуры предложения, она отражает взгляд говорящего на реальность, его представления о ней (Блох «Теоретическая грамматика английского языка»). Что касается, функционирования предложений, осложненных обращениями, то в произведениях А. П. Чехова и С.Моэма, благодаря такому осложнению, авторы не только формируют образ через номинацию, но и передают модально-эмоциональную нагрузку, свое отношение к адресату обращения, регулирует читательское внимание и восприятие. Функция привлечения внимания собеседника к высказыванию, призыва к участию в речи, так называемая контактоустанавливающая функция, является основной функцией обращений, осложняющих предложения в языке художественной литературы.

Хотелось бы обратить внимание на частотность употребления и типы обращений, используемые авторами. В художественной литературе обращения можно разделить на две основные группы: к лицам (описательные обращения, обращения-индексы, обращения-антропонимы, обращения-регулятивы) и не к лицам. На основании проведенного анализа произведений А. П. Чехова и С. Моэма можно сделать следующие выводы. Первая группа самая распространенная, вторая встречается совсем редко.

Рассмотрим первую группу обращений: ***обращения-характеристики, описательные обращения.***

Описательные обращения встречаются достаточно часто в произведениях

А.П. Чехова и С. Моэма, осложняя предложения, они не только называют лицо, но и его характеризующие признаки, которые дают возможность автору передать эмоциональную окраску и формируют более полный образ персонажа в представлении читателя.

Например: Вставайте, **схиднейший человек!** [10, 54].

Замолчи, **мой хороший, мой милый мальчик** [9, 553].

Смешной человек, я пошутила! [9, 554]

Евгений, дорогой, ненаглядный, возьми меня к себе... [9, 487]

But, **my clear Mr. Kent**, that was two years ago. [12, 96]

My dear John, are you mad? [12, 97]

Обращения-антропонимы – это самый распространенный тип обращений (это имена людей, наименования людей по степени родства, близости, личностным и прочим характеристикам) в рассматриваемых произведениях А.П. Чехова и С. Моэма.

Например: Взгляните, **мамочка**, какие чудесные деревья! [9, 531]

Oh, no, **ma'am**, please go at once. [11, 114]

В этих предложениях обращение является полифункциональным, через данный осложнитель реализуется контактоустанавливающая, номинативная, эмоционально-регулятивная (в примерах показано любящее и ласковое отношение говорящего к собеседнику и степень родства) функции.

Личные имена собственные в роли обращения, дают возможность автору, кроме реализации основной функции “ наименования конкретного адресата речи, “ выразить дифференциацию собеседников по разным признакам, различие в отношении говорящего к участникам диалога.

Например: Не путайтесь с графом, **Сергей Петрович!** [10, 61]

В данном примере благодаря сочетанию имени и отчества, являющееся самой распространенной словесной формой обращения в современном русском языке, автор выражает почтительное и вежливое отношение к собеседнику.

Ты, не понимаешь его, **Константин**. [9, 498]

That sounds rather a chance, **Tom**. [11, 110]

It's getting very late, **Mabel**. [12, 17]

С помощью употребления в примерах в роли обращений полного и сокращенного имен автор указывает на дружеские и близкие отношения между говорящим и собеседником.

Обращения-индексы

Используя данный тип обращений, автор характеризует адресата с позиции социального статуса, называя его по профессии, титулу, званию. Некоторые исследователи относят такие обращения к разновидностям регулятивов. (Арутюнова, 1976, Гольдин, 1978) А. П. Чехов использует такие регулятивы, как граф, доктор, барин, барыня, сиятельство и т.д., в произведениях С. Моэма: (sir, miss, doctor и т.д.)

Например: Прощайте, **доктор**. [9, 482]

Вы, **граф**, не конфузьтесь. [10, 126]

Did you ring, **sir**? [12, 2]

Обращения – регулятивы

С помощью обращений-регулятивов мы «выражаем свое отношение к адресату, создаем определенную тональность общения, как правило, непринужденную, дружескую, иногда фамильярную» [7, с. 201]. В художественном тексте регулятивы выражают отношение автора к адресату и служат средствами регулятивной функции. Обращения-регулятивы характеризуются высокой частотностью употребления в анализируемых произведениях. В русском языке автор часто использует такие обращения-регулятивы, как *мой друг, душа моя, дорогой, дорогая, дитя мое, голубушка, любезнейший, милая, многоуважаемая, голубчик, душечка, светик, родная, черти, негодяй, чертов сын, дуручка, дружже* и т. д., в английском: *my dear, my angel, poor thing, old tart, darling* и т. д.

Например: Тебе пора спать, **душечка** [9, 524].

Вас бы проводил кто-нибудь, **моя крошка** [9, 480].

Это тебе, **милочка**, приснилось [10, 104].

Ты, **голубчик**, не обижайся [10, 111].

Oh, **my dear**, don't take a casual remark too seriously [11, 41].

I married you, **my angel** [12, 9].

Подводя итог, следует сказать о том, что авторы используют обращение для реализации одновременно нескольких функций. Таким образом, в художественной литературе можно зачастую встретить обращение, выполняющее как функцию адресации (вокативную), так и номинативную, эмотивно-регулятивную. Обращения в анализируемых произведениях являются полифункциональными, и как особый осложняющий конструкт позволяют автору реализовать в простом предложении дополнительную, комментирующую информацию.

В рассматриваемых произведениях выявлено 544 обращения.

Количественный анализ типов обращений во всех рассмотренных произведениях А. П. Чехова показал следующие результаты:

Таблица 1.

Типы обращений	Количество
Описательные обращения	21
Обращения-антропонимы	151
Обращения-индексы	37
Обращения-регулятивы	53
Обращения не к лицам	11

Количественный анализ типов обращений в произведениях В. С. Моэма.

Как в русском, так и в английском языках самым распространенным типом обращений являются обращения-антропонимы, второе место занимают обращения-регулятивы, описательные обращения и обращения-индексы, количество которых в зависимости от языка варьируются, реже всего встречаются обращения не к лицам.

Таблица 2.

Типы обращений	Количество
Описательные обращения	15
Обращения-антропонимы	184
Обращения-индексы	26
Обращения-регулятивы	40
Обращения не к лицам	6

Обращаясь вновь к частотности употребления обращений, осложняющих предложение в анализируемых произведениях, рассмотрим полученные результаты в приведенной ниже таблице.

Как в английском, так и в русском языках, чаще всего авторы используют обращения в пьесах, для которых характерна преимущественно диалогическая речь, однако в таком жанре художественной литературы, как роман обращения употребляются также часто. Рассказы менее насыщены обращениями, так как в основном представляют собой повествование.

Таблица 3.

Авторы	А. П. Чехов				
Жанр	<i>роман</i>		<i>Пьеса</i>		<i>Рассказ</i>
Название произведений	Драма на охоте (1884)	на Вишневый сад (1904)	Чайка (1896)	Дама с собачкой (1899)	Невеста (1903)
Количество обращений	89	105	61	4	14

Авторы	В. С. Моэм				
Жанр	<i>роман</i>	<i>Пьеса</i>		<i>Рассказ</i>	
Название произведений	Lisa of Lambeth (1897)	Smith (1909)	Man of honour (1903)	The bishop's apron (1906)	
Количество обращений	74	83	104	10	

Список литературы

1. Али Нажва Фуад. Семантика и функции обращения в поэтической речи. – М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2009.
2. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. – М., 1976.
3. Виноградов В. В. Некоторые вопросы советского литературоведения// Литературная газета. – № 59. – 1951.
4. Манаенко Г.Н. Информационно-дискурсивный подход к анализу осложненного предложения: Монография / Предисловие К.Я. Сигала. – Ставрополь, 2006.

5. Манаенко Г. Н. Когнитивная природа основ системы осложняющих категорий в современном русском языке.// Межвузовский научный альманах. Вып. IV. Язык Текст Дискурс. – Ставрополь-Пятигорск, 2006.– С.18-33.
6. Проничев В. П. Синтаксис обращения.– Л., 1971.
7. Русская грамматика: в 2-х т. – М., 1980.
8. Формановская Н. И. Стилистика сложного предложения. Комкнига, 2007.
9. Чехов А. П. Дама с собачкой: Рассказы. Повести. Пьесы. Воспоминания читателей о Чехове.– М., 2007
10. Чехов А. П. Драма на охоте: Повести и рассказы. Переписка/ Антон Чехов.– М., 2008
- 11 W.S. Maugham Smith. – London: William Heinemann Ltd, 1909
- 12 W.S. Maugham Man of Honour. – London: William Heinemann, 1909
- 13 W. S. Maugham Lisa of Lambeth Penguin Group 1921

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ КОНЦЕПТОСФЕРЫ ЯЗЫКА

Н.Г. Глушкова

г. Ставрополь

Исследование концептосферы языка осуществляется в рамках новейших направлений современной лингвистики — лингвокультурологического и когнитивного подходов к языку. В ряду актуальных проблем этого направления – задача выявления национально-культурных и социально-групповых картин мира (работы Н.Ф. Алефиренко, Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, Т.А. Булыгиной, А.Д. Шмелева, А. Вежбицкой, В.Е. Гольдина, А.А. Залевской, Н.А. Илюхиной, Ю.Н. Караулова, В.И. Карасика, В.Т. Клокова, В.В. Колесова, Е.С. Кубряковой, Д.С. Лихачева, З.Д. Поповой, Ю.С. Степанова, И.А. Стернина, Г.Г. Слышкина, Н.В. Уфимцевой и др.). Одной из сторон этой проблемы является определение соотношения универсального и вариативного в структуре и содержании концептов.

Мысль о национально-культурном варьировании концептов получила широкое признание. В современном лингвистическом концептуализме имеет место дифференциация двух основных направлений – когнитивного и лингвокультурологического. Данные подходы к изучению концептов не являются принципиально взаимоисключающими друг друга. По мнению В.И. Карасика, они различаются лишь некоторыми векторами исследования по отношению к индивиду. Национально-культурный компонент значения рассматривается в лингвистике как внутренняя форма (В. Гумбольдт), как специфическая категоризация мира средствами определенного языка (гипотеза лингвистической относительности Э.Сепира и Б. Уорфа), как концентрированное выражение культурного контекста (в понимании Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова), как часть концептосферы языка, согласно Д.С. Лихачеву [3, 90]. Однако сформировалось это представление в ходе исследований прежде всего так называемых «культурных концептов» типа «Бог», «душа», «свобода», «воля» и др. Культурной

природой концептов этого типа обусловлено то, что они могут быть в одних культурах или субкультурах и при этом отсутствовать в других; культурным концептам свойственны заметные межкультурные различия.

Данная статья содержит анализ проблем, связанных с изучением различных типов концептов в современной лингвистике. Здесь представлены различные точки зрения на место концепта в ряду других ментальных структур репрезентации знаний о мире, на соотношение концепта, значения, смысла и понятия, на типы концептов, способы языковой репрезентации и структуру концептов; обсуждаются различные подходы к изучению концептов и методика их исследования.

Изучение концептов находится в ряду других лингвистических исследований, направленных на рассмотрение различных ассоциативных, образных представлений, фиксирующихся в языке и в значительной мере определяющих использование языковых единиц для описания тех или иных объектов и явлений действительности (ср. исследования метафорических, ассоциативно-семантических, ассоциативно-образных семантических полей, рассмотрение категорий образа, фрейма в качестве единиц речемыслительной деятельности и хранения информации в работах Н.А. Илюхиной, Е.А. Шенделевой и др.). Наиболее распространенным в такого рода исследованиях оказывается термин *концепт*. При этом единого, общепринятого понимания концепта еще нет. Во многих лингвистических работах авторы стремятся определить термин *концепт*, сопоставляя его с другими (уже достаточно устойчивыми) терминами.

Прежде всего, разграничиваются такие термины, как понятие, значение, смысл и концепт (Н.Ф. Алефиренко, Н.Д. Арутюнова, В.И. Карасик, В.В. Колесов, Д.С. Лихачев, З.Д. Попова, И.А. Стернин, А.А. Худяков, С.Х. Ляпин и др.). При этом концепт рассматривается как единица концептосферы, целостное многомерное культурно-значимое когнитивное образование, по отношению к которому смысл, понятие и значение являются разными стадиями его развития и существования. Значение отражает лишь часть содержания концепта, зафиксированную в системе языка. Концепт же эксплицируется во множестве языковых единиц и их значений. Понятие также является составной частью концепта, которая в сознании отдельных людей, социальных и национальных коллективов «обрастает» различными смыслами ассоциациями и интерпретациями (в том числе сугубо индивидуальными) под влиянием различных факторов: национальных, культурных, религиозных, идеологических, индивидуального опыта. Именно в связи с этим варьирование концепта представляется нам его принципиальным, сущностным свойством.

Приведем наиболее известные и актуальные определения концепта.

Краткий словарь когнитивных терминов дает следующее определение концепта: «концепт – термин, служащий объяснению единиц ментальных и психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [4, 90].

С.Г. Воркачев называет концептом синтезирующее лингвоментальное образование, методологически пришедшее на смену представлению (образу), понятию и значению и включившее их в себя в «снятом», редуцированном виде. В качестве «законного наследника» этих семиотических категорий лингвоконцепт характеризуется гетерогенностью и многопризнаковостью, принимая от понятия дискурсивность представления смысла, от образа – метафоричность и эмотивность этого представления, а от значения – включенность его имени в лексическую систему языка [1, 11].

По мнению В. А. Масловой, концепт – живое знание, т.е. динамическое функциональное образование – продукт переработки вербального и невербального опыта, и как всякое знание, он изменчив, текуч, подчас неуловим [6, 70].

А.А. Залевская называет концептом спонтанно функционирующее в познавательной и коммуникативной деятельности индивида базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера [2, 39].

Многие исследователи (Т. В. Радзиевская, Р. М. Фрумкина, Д. С. Лихачев, В. А. Лукин, Т. А. Голикова, П. А. Бабушкин и др.) считают, что основные единицы передачи и хранения знания о реальном и воображаемом мирах – концепты – должны быть достаточно гибкими, подвижными. Концептуальная система конструируется, модифицируется и уточняется человеком непрерывно. Это объясняется таким свойством концепта, как способность к изменчивости в сознании. Концепты, оказываясь частью системы, попадают под влияние других концептов и сами видоизменяются. Изменяется со временем и число концептов, и объем их содержания.

И.А. Стернин в следующем определении, напротив, обращает внимание на то, что концепт как принадлежность сознания, дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладает упорядоченной внутренней структурой и представляет собой результат познавательной (когнитивной) деятельности общества [8, 257].

С точки зрения В.Н. Телия, концепт – это продукт человеческой мысли и явление идеальное, а, следовательно, присущее человеческому сознанию вообще, а не только языковому. Концепт – это конструктор, он не воссоздается, а «реконструируется» через свое языковое выражение и внеязыковое знание. Таким образом, В. Н. Телия под концептом понимает совокупность типичных признаков представителя некоторого класса объектов [9, 94-97].

М.В. Пименова обращает внимание на способность концепта быть представлением о фрагменте мира, определяя концепты как единицы концептуальной системы в их отношении к языковым выражениям, в которых заключается информация о мире; национальный образ, осложненный признаками индивидуального представления [7, 16].

Приведенные выше определения концепта позволяют выделить следующие его инвариантные признаки, чаще других отмечаемые современными исследователями: 1) это минимальная единица человеческого опыта в его идеальном представлении, вербализующаяся с помощью слова и имеющая упорядо-

ченную внутреннюю структуру; 2) это основная единица обработки, хранения и передачи знаний; 3) концепт как динамичное ментальное образование подвижные границы; 4) концепт является основной единицей человеческого сознания и обладает способностью представлять мир в голове человека, образуя концептуальную картину.

В современной лингвистике исследуются различные типы концептов. Термин «концепт» применяется к таким различным по своему характеру единицам, как, например, «Бог», «ночь», «форма». Наиболее изученными являются так называемые «культурные концепты», включающие такие мировоззренческие понятия, как «Бог», «душа», «свобода и воля», «правда и истина», «добро и благо», каждое из которых национально специфично. Многие лингвисты обращались к изучению подобных концептов как единиц, отражающих ментальность человека, видение мира, которое обусловлено культурой и формировалось в соответствии с историческими условиями жизни народа. К иному типу концептов относятся, по-видимому, такие концепты, как «ночь», «память» и т.п. Подобные единицы, очевидно, не имеют такой же культурной значимости, как, например, концепт «правда и истина», хотя в известной мере любой концепт, будучи элементом национально-специфической концептосферы того или иного языка, культурно обусловлен. Наконец, еще один тип концептов, отличающийся от названных, представляют собой концепты типа «форма». Это базовые концепты, определяющие осмысление различных понятий, разных явлений и сфер действительности.

Выделение различных типов концептов обусловлено существованием различных типов реалий – абстрактных (типа *душа, ум, чувство, судьба*) и предметных (типа *вода, человек, дом, путь*), а также различными формами осмысления мира – наивное и научное познание, интуитивные и рациональные формы и т.д. [5, 8]

С вопросом о типах концептов связан вопрос о границах концептуализации явлений действительности, т.е. вопрос о том, какие когнитивные единицы могут быть определены как концепты. Нередко термин «концепт» употребляется без какой-либо дифференциации по отношению к любым ментальным единицам, что создает его содержательную неопределенность и лишает необходимой для термина понятийной строгости. Поэтому в некоторых работах делаются попытки разграничить ментальные единицы, отражающие знания о различных типах реалий. В этом случае концепт как ментальная единица, включающая знания об абстрактных реалиях, отграничивается от фрейма и образа, понимаемых как логико-эмпирические конструкторы, аккумулирующие знания о реалиях собственно предметного характера (Н.А. Илюхина), или от стереотипов (В.В. Красных). На наш взгляд, учет неоднородности ментальных единиц, отражающих знания о различных по своему характеру реалиях, является плодотворным (независимо от терминологического обозначения этих различий).

Сложным и неоднозначно решаемым является вопрос о структуре концепта. В одних исследованиях концепт описывается в виде полевой модели, в кото-

рой выделяются ядро, базовые слои и образующее периферию концепта его интерпретационное поле (З.Д. Попова, И.А. Стернин). В других исследованиях структура концепта представляется в виде слоев, причем базовым слоем, лежащим в основе такой структуры, признается этимологический признак (Ю.С. Степанов). Структурные слои концепта выделяются и на иных основаниях – по характеру смыслообразующих признаков – и соотносятся в этом случае с семантическими компонентами слова (Н.Ф. Алефиренко).

Концепт выражается совокупностью языковых и неязыковых средств, прямо или косвенно отражающих элементы содержания концепта. Поскольку содержание концепта в той или иной мере выражается в языке (вербализуется), оно с большой долей объективности может быть выявлено на основе анализа языкового материала. Языковая объективация концептов (их вербализация) делает естественные языки важнейшим инструментом и источником их изучения. Концепт могут репрезентировать самые различные языковые и речевые средства: единицы лексико-фразеологической системы языка, свободные словосочетания, паремии, синтаксические конструкции, тексты и совокупности текстов (при необходимости экспликации содержания сложных, абстрактных или индивидуально-авторских концептов). Отсутствие устойчивого лексического обозначения (имени) концепта не означает отсутствие самого концепта. Концепт, будучи единицей концептосферы, может иметь однословное обозначение, а может и не иметь его [5, 9].

Для изучения концептов используется система исследовательских процедур, направленных на раскрытие содержания и структуры концептов, смыслового потенциала концептов в данной культуре. Существуют различные подходы к анализу концептов, различные способы их описания, основанные на использовании различного исследовательского материала. Можно выделить три основных источника, используемых для исследования концептов: словарный материал, текстовый материал (данные о функционировании слов-репрезентантов концепта в текстах) и экспериментальный материал (данные психолингвистических экспериментов).

Выбор материала и методики для описания содержания концепта не может быть произвольным – в том смысле, что конкретный языковой материал будет отражать конкретные аспекты содержания концепта (его синхронный или диахронный пласт или же стороны концепта, актуальные для той или иной социальной группы носителей языка). Например, описание концептуального содержания того или иного понятия на материале пословиц и поговорок, зафиксированных в словаре В.И. Даля, не дает полной уверенности в том, что созданная таким путем модель концепта будет совпадать с концептом, существующим в сознании носителей современного русского литературного языка.

На наш взгляд, концепт – динамическое явление, так как содержание концепта, а также его взаимосвязи с другими концептами зависят от изменений в массовом сознании, которые, в свою очередь, определяются изменениями в общественной жизни, сменой приоритетов и ценностей. Поэтому для описания кон-

цепта в его *синхронном состоянии* необходимо синхронное исследование репрезентаций концепта в лексико-семантических системах языков, дополненное по возможности анализом результатов ассоциативных экспериментов и изучением дискурсивного функционирования слов, являющихся лексическими репрезентациями концепта. Такой анализ позволяет увидеть, какое содержание вкладывают носители того или иного языка в те или иные понятия на том или ином этапе социокультурного развития общества, и выявить связи, существующие в концептуальной системе носителей языка (т.е. взаимодействие анализируемого концепта с другими концептами) в данный хронологический период. Материал ассоциативных экспериментов дает возможность выявить наибольшее количество актуальных для современного сознания признаков концепта.

Список литературы

1. Воркачев, С. Г. Постулаты лингвоконцептологии / С. Г. Воркачев // Антология концептов. Т.1. – Волгоград, 2005.
2. Залевская А.А. Текст и его понимание / А.А. Залевская. – Тверь, 2001.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М., 2004.
4. Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. / Под общей редакцией Е.С. Кубряковой. – М., 1997.
5. Крючкова Н.В. Концепты возраста (на материале русского и французского языков). Авт. дисс. на соиск. уч. степ. к.филол.н., Саратов, 2003.
6. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику / В.А. Маслова. – М., 2004.
7. Пименова М.В. Методология концептуальных исследований / М.В. Пименова // Антология концептов. Т.1. – Волгоград, 2005.
8. Стернин И.А. Типы значений и концепт / И.А. Стернин // Концептуальное пространство языка: сб. науч. тр. Посвящается юбилею профессора Н. Н. Болдырева. – Тамбов, 2005.
9. Телия В. Н. Основные постулаты лингвокультурологии / В.Н. Телия // Филология и культура: Материалы 2-й международной конференции. Ч. 3. – Тамбов, 1999.

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ МЕДИА-ПРОСТРАНСТВА

***Е.В. Довгаль
г. Ставрополь***

Обращение к проблеме национально-культурной специфики языка можно найти в различных отраслях лингвистики, начиная с концепций В. фон Гумбольдта в XIX веке и заканчивая такими относительно молодыми науками, как теория межкультурной коммуникации, лингвокультурология, психолингвистика. Многообразие подходов к данному вопросу обусловлено различными взглядами той или иной науки на основной объект изучения лингвистики.

Исследуя статьи русских, английских и французских периодических изданий, нельзя не признать то, что на сегодняшний день тексты массовой информа-

ции являются «одной из самых распространенных форм бытования языка» [2, 3]. Масс-медиа стали одним из компонентов психосоциальной среды обитания человечества, они претендуют на роль очень мощного фактора формирования мировоззрения личности и ценностной ориентации общества. Им принадлежит лидерство в области идеологического воздействия на общество и личность. Они стали трансляторами культурных достижений и, бесспорно, активно влияют на принятие, либо отрицание обществом тех или иных ценностей культуры. Но прежде чем обращаться к понятию национально-культурной специфики, необходимо уточнить понятийный аппарат, а именно такие концепты, как «язык», «нация», «культура».

Многие исследователи (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, М.Б. Хайруллин, и др.) рассматривают нацию как исторически возникшую социально-экономическую и духовную общность людей и характеризуют ее следующими признаками: общностью территории; особенностями психического склада; единством языка; единством национальной культурой.

Из всех признаков для нас наиболее значимы язык и национальная культура. Язык можно считать главной характеристикой нации, так как интересующие нас в данной работе нации (русские, англичане, французы) характеризуются тем, что большинство их представителей говорит на одном языке (русский, английский и французский соответственно), который является для них родным.

Понятие нации, таким образом, можно определить как исторически сложившуюся общность людей, характеризующуюся сходными особенностями психики, национальной культуры и языка.

Язык является важнейшим знаком принадлежности его носителей к определенному *этносу*. С одной стороны, язык выступает как главный фактор этнической интеграции, с другой стороны, он же является основным этнодифференцирующим признаком этноса. В связи с этим в науке возникает понятие *языковая картина мира*, имеющая этническую специфику. Язык как один из основных признаков нации отражает национальную культуру того или иного этноса, т.е. обладает национально-культурной спецификой. Рассмотрим, что понимается нами под национальной культурой.

Что касается общего для разных национальных культур, тут можно выделить две характерные черты. Первая общая черта заключается в том, что любая национальная культура является частью интернациональной человеческой культуры, сохраняя, однако, свою индивидуальность. Вторая общая черта для различных национальных культур – это их социальная природа. Как заметил Л.Н. Гумилёв, культура создаётся людьми и вне социума она не мыслится. Отметив эти два общих признака для всех национальных культур, мы в дальнейшем, упоминая понятие «культура» будем иметь в виду национальную культуру.

Культура представляет собой совокупность результатов деятельности социума в производственной, общественной и духовной жизни. А личность, являющаяся частью того или иного этнического коллектива, не может избежать влияния культуры, созданной данным коллективом. Эту же мысль подтверждает и

А.Н. Качалкин, говоря о том, что «чужую культуру можно полюбить или возненавидеть, ее можно презирать, побаиваться или хвалить, но ни одному профессионалу в области СМИ не удастся одного – эту культуру игнорировать» [3].

Однако между культурой и языком стоит мыслящий человек, носитель языка. Наличие теснейшей связи и взаимозависимости между языком и его носителями очевидно и не вызывает сомнений. Язык – средство общения между людьми, и он неразрывно связан с жизнью и развитием того речевого коллектива, который им пользуется как средством общения.

Другими словами, язык, мышление, культура представляют собой единое, неразрывное целое, а, следовательно, ни один из этих трех компонентов не существует без двух других.

Затрагивая проблему национально-культурной специфики, к примеру, в лексической семантике, различают поверхностный и глубокий уровни отражения культуры [1, 17]. Поверхностным уровнем отражения культуры называется такой, «когда особенности культуры народа находят непосредственное выражение в особых единицах лексического уровня языка (безэквивалентная лексика) или в характере этих единиц (словообразовательная мотивированность, метафоризация). К этому же уровню отражения относится и стилистическая дифференциация лексики...» [1, 18].

Глубинный же уровень заключается в природе самого значения как «сжатого» понятия, сигнализирующего об объектах действительности (или концептах) при вторичной референции в актах речи [1, 18]. В этом смысле разграничивает два взгляда на национально-культурную специфику языковых явлений Д.О. Добровольский, утверждая, что, согласно первому взгляду, национально-культурный компонент усматривается только в значении так называемых слов-реалий типа *самовар* (сравнительный подход), а второй взгляд восходит к идеям В. фон Гумбольдта о внутренней форме языка и воплощении в языке «духа народа» (интроспективный подход).

Тексты СМИ предстают как *национальный поток сознания* современного человека (Ю.Н. Караулов), как ментально-языковое пространство, в котором пересекаются фрагменты национальной картины мира. Взгляд на тексты массовой информации в аспекте концепции культуры позволяет сделать вывод, что СМИ играют огромную роль в формировании контекста современной культуры [2, 220]. Однако здесь встает вопрос о соотношении понятий «текст» и «культура». В.В. Меликов в работе «Введение в текстологию традиционных культур» определяет текст как «вербально-знаковую символизацию культуры. Культуру можно “прочитать” через текст. Через текст можно понять мировоззренческую парадигму, коммуникативные тактики культуры, ее материальный мир. Более того, в определенном смысле понять это можно только через текст и посредством текста. Текст – это символизация культуры. Одновременно текст обладает целостностью, самодостаточностью для мира культуры» [2, 221].

Текстовое воплощение культуры прослеживается через понятие культуроспецифичности. Это понятие включает в себя все способы выражения национально-

культурной специфики мировосприятия. В текстах СМИ культуроспецифичность проявляется «в организации информационного пространства, в форматировании медиатекстов, в лингвистических способах оформления смыслов» [2, 222].

В качестве наглядного примера культуроспецифичности мы попытались проанализировать и сравнить то, насколько данное понятие отражено в названиях и расположении рубрик трёх периодических изданий. Для исследования были выбраны следующие журналы: *Коммерсант. Власть* (на русском языке); *The Economist* (на английском языке); *L'Express* (на французском языке).

Немаловажно то, что все три издания имеют схожий формат, то есть являются информационно-аналитическими еженедельниками. Далее следуют названия рубрик в том порядке, в каком они представлены в каждом издании.

Коммерсант. Власть: тема номера; вопрос недели; в России; в мире; культура; архив; приложения.

The Economist: *The world this week* (*Мир на этой неделе*); *Leaders* (*Лидеры*); *Letters* (*Письма*); *Briefing* (*Краткий обзор*); *United States* (*Соединённые Штаты Америки*); *The Americas* (*Латинская Америка*); *Asia* (*Азия*); *Middle East and Africa* (*Ближний Восток и Африка*); *Europe* (*Европа*); *Britain* (*Британия*); *International* (*О международном*).

L'Express: *L'editorial* (*Колонка редактора*); *France* (*Франция*); *Monde* (*Мир*); *Economie* (*Экономика*); *Sociétés* (*Общество*); *Livres* (*Книги*); *Arts et Spectacles* (*Искусство и Театры*); *L'Express et Vous* (*Обратная связь*).

Названия рубрик свидетельствуют о том, что тематика статей практически не отличается. Все три издания освещают актуальные внешне- и внутриполитические, а также экономические и социально-культурные события. Однако британский журнал «*The Economist*» уделяет более пристальное внимание событиям, происходящим в мире. В то время как «*Коммерсант*» и «*L'Express*» ограничиваются рубриками «В мире» и «*Monde*» (Мир), «*The Economist*» предлагает более подробное деление на крупные географические зоны (*Соединённые Штаты Америки, Латинская Америка, Азия и т.д.*). Кроме того, новости, относящиеся к Европе и в частности к Британии, представлены на последних страницах журнала «*The Economist*» в отличие от русского и французского изданий.

Во французском журнале «*L'Express*» несколько рубрик посвящено социально-культурной жизни общества. В российском издании можно наблюдать только одну такую рубрику («Культура»), а в британском журнале социально-культурный аспект вообще не выносится в отдельную рубрику.

Объяснение всем вышеперечисленным особенностям трёх изданий лежит в культуроспецифичности СМИ каждой отдельной нации.

Список литературы

1. Гудавичюс А. Глубинный уровень отражения культуры в лексической семантике // Исследования по семантике. – Уфа, 1993. – С. 16-23.
2. Гумилёв Л.Н. Этногенез и биосфера земли. – СПб., 2001. – 640с.
3. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии // Вопросы языкознания. – 1997. – № 6. – С. 37-48.

4. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (современная английская медиаречь). Уч. пос. – М., 2008.
5. Качалкин А.Н. Роль СМИ в межнациональном общении. Речевой этикет нации // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М., 2003. <http://www.evartist.narod.ru/text12/01.htm>
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь. – М., 1997. – 944с.
7. Политология. Энциклопедический словарь/Под общ. ред. Аверьянова Ю.И. – М., 1993. – 431с.
8. Хайруллин М.Б. Некоторые вопросы единства интернационального и национального в разностилевых языках. – Казань, 1991. – 73с.

ФОРМЫ ОБЩЕНИЯ В ИНТЕРНЕТЕ: БЛОГ

*А.Ю. Жучкова
г. Ставрополь*

На фоне современного процесса глобализации и коммуникативной интеграции происходит постепенное формирование совершенно нового во всех отношениях типа социума – информационное общество. Динамично развивающиеся информационные технологии, а в частности, Интернет позволяют большинству людей, не выходя из дома, получать актуальную, интересную им информацию в виде текстов, видео- и аудиофайлов независимо от географического и социального положения.

Каждый новый виток в истории развития науки и техники всегда сопровождается изменением и развитием языка. «Новый язык» становится отражением соответствующих изменений происходящих в культуре и в социуме. Так, например, многие термины и речевые обороты, ранее применяемые только в узко-профессиональной сфере, связанной с Интернет-средой, теперь широко используются всеми. В результате такого взаимовлияния языка Интернета и общества в лингвистике появилась потребность в изучении Интернет-дискурса.

Понятие дискурса в современной лингвистике приобрело определенную популярность, но несмотря на это, оно имеет довольно неопределенный характер, это, прежде всего, связано с появлением множества определений термина и неограниченностью вариантов его использования. Эта неопределенность особенно становится заметной в тех случаях, когда объектом исследования становится такое обширное, многоаспектное и сложное явление, как Интернет. Если говорить о границах и структуре Интернет-дискурса, невозможно обойтись без такого понятия, как «интердискурсность», то есть одновременная принадлежность текста ко многим дискурсам и их тесная взаимосвязь. Именно «интердискурсность» является основной характерной чертой, присущей только Интернет-дискурсу. Принято считать, что макроединицей Интернет-дискурса является сайт.

Веб-сайт (англ. website, от web – паутина, «веб» и site – «место») это, то место в Интернете, которое определяется своим адресом (URL), имеет своего

владельца и состоит из веб-страниц, которые воспринимаются как единое целое, тогда как одну веб-страницу можно считать микроединицей Интернет-дискурса. Одной разновидностью из веб-сайтов является блог-платформа, в которой роль веб-страницы играет блог. Таким образом, блог является одной из форм организации Интернет-дискурса.

Так как современное общество становится все более социомедийным, то обсуждение как бытовых и личных тем, так и политических и социально-важных проблем переносится в Интернет, который, как социальное явление, стал неотъемлемой частью культуры общества, а процесс формирования общественного мнения теперь все чаще протекает в социальных сетях и блогах, а не в традиционных СМИ.

В первую очередь, это связано с использованием следующих возможностей Интернета, которые в полной мере не могут использовать традиционные СМИ: невещественность носителя; низкая себестоимость и некоммерциализированность; неограниченный рынок информации; независимость от аудитории в выборе обсуждаемых тем; интерактивность, возможность выбрать медийную форму, в которой будет подаваться информация; децентрализация; гипертекстуальность.

Исходя из этого, мы можем выделить следующие преимущества блогов перед традиционными СМИ: во-первых, невещественность носителя, а как следствие, низкая стоимость создания индивидуальной страницы дает возможность быть материально независимым, и, как результат, у автора появляется возможность открыто выражать свое мнение; во-вторых, блоги – это по сути новая «авторская концепция», в которой авторами являются не избранные, а любой, у кого есть доступ к Интернету. То есть новости не подаются аудитории, а аудитория получила возможность сама творить новости; в-третьих, в блогах на первый план выходит автор как личность, его точка зрения становится интересной сама по себе, не зависимо от концепции издательства или редакции, как это происходит в «традиционных СМИ»; в-четвертых, в блогах автор получил возможность установить персональный диалог с аудиторией, тогда как даже в электронной версии «традиционных СМИ» это сделать невозможно. Именно поэтому, большинство журналистов имеют свои блоги, созданные специально для общения с аудиторией; в-пятых, интерактивность среды позволяет аудитории принимать участие в процессе формирования контента наравне с автором; в-шестых, в блогах журналисты могут выкладывать полные версии своих материалов и те статьи, которые не прошли в печать; в-седьмых, блоги теперь в большей степени влияют на функционирование СМИ, а не наоборот, как было в недавнем прошлом.

Так что же такое «блог» и «блогосфера»?

Из всех определений, существующих в научной среде, можно выделить следующее наиболее полное: **блог** (слово произошло от английских слов *web* «сетевой» и *log* «дневник») – это «периодически обновляемая лента сообщений, где заметки (посты) располагаются в обратном хронологическом порядке и могут быть прокомментированы читателями. В мультимедийных блогах текст комбинируется с фото-, аудио- и видеоматериалами» [2]. В основе современ-

ных блогов лежат удобные программные механизмы, позволяющие автору легко добавлять свои личные записи, в результате блоги вытеснили «персональные страницы», на которых первоначально размещались в основном только ссылки, найденные автором тем или иным путем.

Веблог – это в чистом виде авторский жанр. Авторы веблогов (блоггеры), как правило, пишут о том, что с ними происходит, высказывают свои мысли по поводу различных событий, происходящих в мире, а также комментируют посты других блоггеров. **Пост** – (от англ. Post – запись, опубликовывать, вывешивать) единичная запись в блоге, имеющая дату создания, иногда заголовок. Совокупность постов и комментарии к ним, а также изображения, ссылки, и анимации составляют **контент** (от английского content – содержание) блога. Кроме того, у каждого пользователя любого блог-журнала есть имя – ник (nickname) – и возможность сообщить на специальной странице некую информацию о себе: возраст, город, пол и т.д., а так же разместить на главной странице свою фотографию или изображение, заменяющую ее. Деятельность блоггеров называется **блоггингом**, который считается одним из видов коммуникативной деятельности человека и, соответственно, вступает во взаимодействие с другими ее видами – журналистикой, рекламой и др. К блоггингу относится не только ведение своего личного дневника, чтение чужих записей, но и написание комментариев к постам других блоггеров. Чем же блоги отличаются от других форм организации Интернет-дискурса? Исходя из всего сказанного выше, можно выделить следующие **особенности, функции и признаки блогов**:

1. *Диалогичность*, то есть возможность получать моментальную обратную связь от читателей в виде комментариев к постам. Следовательно, в отличие от сайтов и интернет-изданий, блог – это прежде всего диалог. Причем, диалог может «завязаться» не только на основе темы поста, но и на основе эмоций, которые возникли у читателя после прочтения записей.

2. *Хронологичность*. Записи в блогах всегда расположены по датам, в виде «ленты новостей»: самые «свежие» вверху, а более ранние внизу. В некоторых блог-журналах даже имеются своеобразные поисковики в виде календаря, в котором отмечены даты, когда были сделаны записи.

3. *Публичность*. Если блог рассматривать как разновидность дневника, то в отличие от обычного дневника, записи в блоге доступны всем читателям.

4. *Подписка*. Многие блог-журналы предоставляют возможность своим читателям подписаться и читать блоги в виде ленты публикаций – технология RSS – это один из форматов, используемых для передачи информации по Сети. Расшифровывается «Really Simple Syndication», то есть сводка новостей.

5. *Персонафицированность*. У любого блога есть автор или группа авторов (групповой блог), следовательно, в отличие от форумов, где общение деперсонализировано, блог существует исключительно в контексте автора.

6. *Гипертекстуальность*. Записи в блогах приобретают гипертекстовую структуру (гипертекст – это текст, связанный ссылками с другими текстами).

7. *Социальность* блога определяется в первую очередь тем, что блоггеры имеют возможность объединяться в тематические сообщества, во-вторых, су-

ществуют рейтинги блогов, в которых читателями определяются самые популярные блогеры, в-третьих, наличие френд-ленты.

8. *Современный движок*. Техническую основу блога составляет современное программное обеспечение (движок), позволяющее легко добавлять новые записи, редактировать уже опубликованные посты и оставлять комментарии.

В результате, мы можем выделить пять основных **признаков**, характерных только для блогов:

1) *Актуальность*. В отличие, скажем от сайтов, где тексты могут располагаться на первой странице и быть актуальными достаточно длительное время, запись в блогах актуальна только первые два-три дня, затем теряет свою остроту (особенно это касается личных дневниковых записей).

2) *Периодичность*. Записи в блогах обновляются гораздо быстрее, чем на сайтах.

3) *Интерактивность*. Простота и легкодоступность размещения записей в блоге обеспечивает высокую скорость обновления постов и получение обратной связи в виде комментариев.

4) *Форма контента*. Посты в блогах, как правило, небольшие по размеру, субъективные и, часто, менее продуманные, в отличие от достаточно объемных статей на сайтах. К тому же, контент блога можно заполнять не только текстами, но и меди- и аудиофайлами, графическими средствами (смайликами).

5) *Формат представления контента*. Записи в блогах формируются в непрерывную ленту контента, например, такую как френдлента – веб-страница в интернет-дневнике, содержащая записи из дневников всех друзей пользователя; обобщенное наименование всех друзей пользователя. В свою очередь, на сайты выносятся только списки обновлений контента.

Функции блогов

Коммуникативная функция. Блоги заводят чаще всего для общения как с уже существующими друзьями, так и с целью обрести новых, ( friends_ru, paidi_druga) и, конечно же, это возможность рассказать о значимых событиях сразу большому количеству людей.

Функция самопрезентации. Основная причина создания блога – это рассказ автора о самом себе.

Функция развлечения. Во-первых, блоги – это источник развлекательного чтения, во-вторых, это возможность писать о том, что интересует, в-третьих, это возможность задавать вопросы, получать ответы и просто вести диалог на разные темы.

Функция мемуаров. Блоги также заводят в качестве обычных дневников, где фиксируют события жизни, интересные истории, произошедшие с автором на самом деле, какую-то информацию, которую не хотелось бы забыть и т.д.

Функция саморазвития и рефлексии. Ведение блога предоставляет возможность примерить другие маски, быть тем, кем хочешь быть. Помимо этого, в процессе заполнения контента появляется возможность научиться грамотно излагать свои мысли, структурировать материал.

Психотерапевтическая функция. Ведение дневника издавна считался одним

из терапевтических методов. Ведение блога прекрасно выполняет эту функцию, так как в процессе письменного изложения своих проблем, человеку проще анализировать ситуацию, тем более, он может получить совет «со стороны» в виде комментариев читателей.

Социальная функция. Данная функция объединяет в себе две функции коммуникативную и функцию самопрезентации, тем самым приближая блоги по своей значимости к известным социальным сетям (например, <http://vkontakte.ru/>), то есть, можно сказать, что блог – это один из способов формирования и укрепления горизонтальных общественных связей.

Впервые термин «weblog» использовал Джорн Бэргер (Jorn Barger), создатель и редактор Интернет-дневника Robot Wisdom в 1997 году. А в 1999 году после создания портала Blogger, базирующегося в Сан-Франциско, появился используемый и поныне термин «blog». Сам же портал Blogger стал толчком к созданию общедоступной блогосферы.

Блогосфера – это совокупность всех блогов, разрозненное мегасообщество, отражающее настроения, интересы и тенденции общества. Можно считать, что впервые термин «блогосфера» был введен в употребление в сообществе военных блогов в начале 2002 году Уильямом Квиком, а затем получил широкое распространение и за его пределами. Тогда же этот термин был впервые употреблен в русских блогах Живого журнала, хотя первым русским блогом является Spectator.ru, первая запись в котором появилась в 1997 году и с которого началась русская блогосфера.

На данный момент одной из самых популярных блог-платформ для размещения онлайн-дневников в мире является LiveJournal – это веб-сервис, позволяющий вести онлайн-дневники, впервые его открыл Брэд Фицпатрик в 1999 году. С 3 декабря 2007 года журналом владеет российская компания СУП, которая до этого обслуживала только киллерический сегмент журнала.

В Рунете первым по популярности среди блог-платформ является русскоязычная версия «Живого Журнала» (общепринятое сокращение ЖЖ). По данным статистики LiveJournal.com на 2010 год Россия занимает второе место по количеству пользователей в ЖЖ. На первом месте находится США. В России, отличие от других стран, ЖЖ является фактически монополистом. Пользователи ЖЖ составляют примерно 5% все активной Интернет-аудитории Рунета, то есть практически каждый двадцатый ведет дневник в ЖЖ. Такая популярность ЖЖ обуславливается тем, что для создания блога на его базе не нужно обладать специальными знаниями, а также сделать это можно совершенно любой и, к тому же, бесплатно. Помимо этого, в связи с тем, что ЖЖ обладает возможностью выстраивания связей между разными блогами, включения в посты гиперссылок и взаимного цитирования «блогосфера трансформировалась в уникальную и удобную коммуникационную площадку».

Таким образом, мы можем с уверенностью утверждать, что на сегодняшний день блоги являются одним из самых популярных и доступных форм организации Интернет-дискурса.

Список литературы

1. Алексеева А. Новые интерактивные медиа в контексте теории информационного общества. Диссертация. – М., 2006

РОЛЬ ЭКСПРЕССИВНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В АНАЛИТИЧЕСКОЙ РАЗНОВИДНОСТИ ДИСКУРСА МАСС-МЕДИА

М.С. Кардунян

г. Ставрополь

Синтаксис современных текстов аналитических статей чрезвычайно экспрессивен, что можно связать, прежде всего, с процессами, происходящими в русском литературном языке в последние двадцать лет. Не останавливаясь подробно на вопросах, связанных с проблемами трактовки понятия «экспрессивный синтаксис» и его отличии от синтаксической стилистики, исследованию которых посвящено немало работ разных ученых (Ш. Балли, Н.Ю. Шведова, Г.А. Золотова, Е.М. Галкина-Федорук и др.), отметим, что в своей работе мы принимаем широкую трактовку термина «экспрессивность» А.П. Сковородникова и Г.А. Копниной как «признаков языковой/речевой единицы, благодаря которым говорящий/пишущий выражает свое субъективное отношение к содержанию речи или ее адресату (через категории эмоциональности, оценочности, образности и интенсивности)» [5, 521].

Среди исследуемых нами образцов наиболее употребительны следующие экспрессивные синтаксические конструкции, присущие современным русскоязычным и англоязычным аналитическим текстам: инверсия, парцелляция, риторический вопрос, приемы дубитации, объективизации, обсуждения, вставные конструкции, синтаксический параллелизм, а также анафорический повтор. Перечисленные синтаксические конструкции наряду с общей воздействующей функцией, имеют также ряд частных функций, зависящих от авторских интенций.

Инверсия, в отличие от нейтрального прямого (объективного) порядка слов, способствует смысловой и интонационной акцентуации элементов высказывания, выделяющей «логический предикат» (рему) [3, 268]:

«*Никаких слов* в поддержку Сергея Иванова президент Владимир Путин не сказал» [6, № 16, 2006].

«*С Америкой*, где в 2000 году предстояли президентские выборы, российский лидер предпочел не обострять отношения» [6., № 3, 2008].

“*For women and girls across Afghanistan, conditions are worsening – and those who dare to publicly oppose the traditional order now live in fear for their lives*” [9, 22.11.2008]. – «*Для женщин и девушек всего Афганистана условия жизни становятся все хуже – те из них, кто осмеливается открыто противостоять традиционному укладу, живут в страхе за свою жизнь*».

“*In what may be the last big act of his eight years in office, George Bush will host the summit*” [9, 12.11.2008]. – «*Вероятно, последнее важное событие за*

восьмилетний срок пребывания у власти Джорджа Буша – выступление в роли хозяина саммита».

Из приведенных примеров видно, что инвертированный порядок слов позволяет не только выделить логически значимый фрагмент высказывания, но и создать необходимую экспрессию.

Вставные конструкции (*прием парантезы*) могут быть как связанными, так и не связанными синтагматически с основным предложением. Вставные конструкции отличаются от обособления в функциональном и формально-синтаксическом плане. Наиболее важным отличием считается то, что вставные конструкции могут быть представлены самыми разными синтаксическими единицами: словоформами, словосочетаниями, простыми и сложными предложениями, значительными фрагментами текста; минимальными вставками обычно считаются вопросительные и восклицательные знаки [4, 308]. Вставные конструкции вносят уточнения или разъяснения в основное предложение:

«Медведев в отличие от Путина образца 2000 года, опиравшегося и на ФСБ (*в качестве прежнего директора службы*), и на силовые структуры в целом (*в качестве секретаря Совбеза*), фактически лишен самостоятельной базы власти» [7, 1.07.2008].

“Last week, Georgia’s parliament, accusing Russia of annexing its territory, called for Russian troops to get out. (*As in Abkhazia, the other enclave, most South Ossetians now have Russian passports.*) In retaliation for visa requirements imposed on Russian troops, the Russian embassy in Tbilisi stopped issuing visas to Georgians” [8, № 8, 2006]. – «На прошлой неделе парламент Грузии, обвиняя Россию в аннексировании своей территории, потребовал вывести российские войска. (*Как и в Абхазии, еще одном анклав, у большинства жителей Южной Осетии есть российские паспорта.*) В качестве ответной меры на визовые требования, навязанные российским войскам, российское посольство в Тбилиси приостановило выдачу виз гражданам Грузии».

Иногда вставные конструкции могут выступать в качестве средства выражения иронии или негативного отношения автора к излагаемым событиям и фактам:

“Mr. Lamont is an amiable fellow. A banking heir and cable TV entrepreneur, he is worth more than \$90m (*he calls himself a “small businessman”*)” [9, № 25, 2006]. – «Ламонт приятный парень. Являясь потомственным банкиром и владельцем кабельного телевидения, он стоит 90 миллионов долларов (*себя он называет «мелким предпринимателем»*)».

«Этим же – попыткой упростить себе работу (*а вовсе не «идиотским активизмом» или «отвратительным произволом»*), как по запоздалому распоряжению пресс-секретаря президента Алексея Громова квалифицировали это Сергей Брилев в «Вестях недели» и Петр Толстой в «Воскресном «Времени» 8 октября) – было продиктовано и обращение в школы с просьбой предоставить списки детей с грузинскими фамилиями» [6, № 41, 2006].

Таким образом, вставные конструкции, не обремененные грузом основной информации, позволяют внести значительные дополнения и уточнения в излагаемый

материал. Кроме того, они словно вовлекают адресата в беседу с автором статьи, привносят в текст «разговорные нотки», помогают установить с читателем контакт. Данные экспрессивные синтаксические конструкции являются одними из самых многочисленных в исследуемом материале аналитических статей.

Парцелляция по одному из множества определений представляет собой «прием экспрессивного синтаксиса, заключающийся в членении структуры предложения на несколько интонационно-обособленных частей в целях создания определенных стилистических эффектов» [1, 68]. Данный прием достаточно часто встречается в русскоязычных аналитических текстах:

«...Когда Медведев заявил о необходимости поменять архитектуру европейской системы безопасности, Путин этот призыв не прокомментировал. Потому что он был непонятен. И неосторожен» [7, 07.10.2008].

«Путин артистичен. Он не перебирал. Не переигрывал. Знал меру» [7, 07.10.2008].

«В холодной войне между Украиной и Россией победителей не будет. Мы обречены жить как соседи на одной территории. Помогая друг другу и взаимно прощая старые обиды» [7, 27.03.2006].

Синтаксический параллелизм представляет собой одинаковое синтаксическое построение соседних предложений или отрезков речи:

«He (Silvio Berlusconi – *нпим.* М.К.) is still Italy's richest man, still beset by conflicts of interest, still unfit, even if he were a great reformer, to rule Italy» [9, № 14, 2008]. – «Он (Сильвио Берлускони) по-прежнему самый богатый человек в Италии, он по-прежнему занят конфликтами интересов, он по-прежнему не способен, даже если бы был великим реформатором, управлять Италией».

В следующих примерах синтаксический параллелизм подкреплён **полисиндетоном**, т.е. многосоюзием, используемым для интонационного и логического выделения обсуждаемых явлений и процессов действительности:

«Достаточно было слов в Послании и о терроризме, и о распространении оружия массового уничтожения, и об угрозе попадания такого оружия в руки террористов, и о пагубных последствиях локальных конфликтов» [7, 11.05.2006].

«По линии ЕС не просматривается ни реанимации конституционного процесса, ни консенсуса в вопросах энергобезопасности, ни согласованного подхода к проблемам отношений с Россией, ни преодоления торгово-экономических разночтений в трансатлантическом пространстве» [7, 11.12.2006].

Параллельные синтаксические конструкции нередко строятся по принципу анафоры. **Анафорический повтор**, представляя собой прием единоначатия у ряда следующих друг за другом предложений или их частей, позволяет перенести значительную смысловую нагрузку на единицы, находящиеся в анафорической позиции, и придать определенный ритм всему высказыванию:

“In America, it is easy for a newcomer to get work and hard to claim welfare; in Europe the opposite is true” [9, № 25, 2006]. «В Америке приезжий легко может получить работу, но не социальное обеспечение, в Европе верно обратное».

“Like the others, it (Russia – *нпим.* М.К.) wants Iran to suspend enrichment and doubts its peaceful intent. Like them, it has been alarmed by recent threatening statements from

Iran's president, Mahmoud Ahmadinejad" [9, № 13, 2006]. – «Как и другие страны, она (Россия – прим. М.К.) хочет, чтобы Иран приостановил работу по обогащению урана, и сомневается в его мирной цели. Как и других, ее встревожили недавние угрозы, прозвучавшие из уст президента Ирана Махмуда Ахмадинежада».

Одной из наиболее распространенных экспрессивных конструкций традиционно считается **риторический вопрос**, содержащий утверждение (или отрицание), оформленное в виде вопроса, не требующего ответа. Тем не менее, в чистом виде данная конструкция достаточно редко встречается в анализируемых нами статьях, сочетаясь чаще всего с другими синтаксическими приемами языкового воздействия. Приведем примеры:

«Надеяться можно лишь на то, что Обама постарается вести себя не так резко, как Джордж Буш, во внешней политике. *Но будет ли это смена сценария или, как обычно, просто декорация?*» [7, 10.11.2008]

“At Russia's insistence, the council's first rap on Iran's knuckles talks only of “serious concern” at its continuing activities ... and calls for another report from them in 30 days. *And if Iran still refuses to suspend its enrichment work?*” [9, № 13, 2006] – «По настоянию России первым ударом Совета Безопасности по Ирану стала лишь «серьезная озабоченность» по поводу осуществляемой деятельности, ... и требование представить через месяц очередной отчет. *Но что если Иран по-прежнему откажется приостановить свою работу по обогащению урана?*»

«How many more independent reports, how many more deaths, how much deeper into civil war will Iraq need to fall for the White House to wake up and change its strategy in Iraq?» [8, 25.09.06]. – «Сколько еще смертей, сколько еще независимых докладов понадобится, насколько глубоко Ирак должен будет увязнуть в гражданской войне, чтобы Белый Дом очнулся и изменил свою стратегию в Ираке?» В приведенном примере мы наблюдаем риторический вопрос, усиленный параллельными конструкциями, что позволяет автору, во-первых, захватить и удержать внимание читателя, а, во-вторых, создать сильное эмоциональное напряжение.

Объективизация является приемом вопросно-ответных конструкций, когда автор статьи задает вопрос и сам же на него отвечает. Данная экспрессивная синтаксическая конструкция служит для освещения отдельных сторон основного вопроса по мере развертывания текста, создает при этом основу рассуждения и позволяет журналисту привлечь внимание читателя за счет возникновения некоторого подобия беседы между ними, например:

“What explains these self-defeating tactics? Mainly Mr Putin's belief that energy is a weapon with which to restore the lost greatness of the Soviet Union” [8, № 50, 2006]. – «Что объясняет эту обреченную на провал тактику? Главным образом, убеждение Путина в том, что энергия – это оружие, которое способно возродить былое величие Советского Союза».

“Should he (Sarkozy – прим. М.К.) stay in government until the UMP party, which he heads, chooses its official presidential candidate in January next year? The longer he does, the greater the danger of fatal contamination” [8, № 11, 2006]. – «Должен

ли он (Саркози – прим. М.К.) оставаться в правительстве, пока возглавляемая им партия «Союз за народное движение» выберет своего официального кандидата на пост президента в январе следующего года? Чем дольше он будет оставаться в ней, тем больше велика опасность губительного разложения».

«Что же произошло? Почему началась кампания против человека, которому Рахимов, по мнению СМИ, обязан своим переизбранием в 2003 году? Почему до сих пор подконтрольные президенту республики СМИ продолжают фабриковать анекдотические факты о Хабирове? По мнению экспертов, ближний круг убедил президента Башкирии, что Хабирова готовят на смену Рахимову» [7, 02.09.2008]. В данном примере мы наблюдаем одновременное использование двух языковых приемов синтаксического уровня: **объективизации** и **дубитации**. Последний представляет собой последовательность вопросов к воображаемому собеседнику, служащих для постановки проблемы и обоснования формы рассуждения.

В следующем фрагменте статьи используется прием **обсуждения**, который, по сути, является противоположностью объективизации. Данная экспрессивная синтаксическая конструкция заключается в постановке вопроса перед читателем после приведения доводов и рассуждений автором статьи. Читателю, таким образом, в своеобразной форме предлагается перепроверить выводы, полученные журналистом в ходе рассмотрения проблемы, например:

«Ну, в том, что отношения между губернаторами и главами областных столиц, мягко говоря, добрыми бывают редко, сомневаться не приходится.... И примеров, кода они (мэры – прим. М.К.) шли на выборы и побеждали глав регионов, в новейшей российской истории предостаточно. Откуда ж тут любви особой взяться?» [7, 30.10.2006].

Отдельно хотелось бы остановиться на приеме **умолчания**, который достаточно часто встречается в исследуемых текстах. Используя данную конструкцию, журналисты сознательно предоставляют возможность читателю догадаться о недосказанном, сделать свои выводы, сравните:

«...слишком часто у нас и при нынешнем президенте хорошие идеи и благие планы саботировались бюрократией под тем или иным предлогом и спускались на тормозах. Вот бы еще президент сформулировал механизм, с помощью которого он будет заставлять бюрократию воплощать эти замечательные планы в жизнь...» [7, 11.05.2006].

Зевгма – еще один прием экспрессивного синтаксиса, который в большей степени характерен для английских аналитических текстов. Обычно данная конструкция выражает ироничное отношение автора статьи к тому или иному высказыванию благодаря тому, что она основана на противоречии между схожестью элементов синтаксической структуры и их семантической разнородностью [2, 10]. Однако бывают случаи, когда зевгма выражает не иронический смысл высказывания, а создает эмоциональную напряженность, подчеркивает эффект неожиданности описываемого события, как, например, в следующем фрагменте статьи:

«First came an explosion in the street outside. Then the sound of a single rifle bullet *slicing through the sky in a sharp crack and into the apartment* directly above the home of Raed Abu Saif...» [9, 3.03.2008]. – «Сначала на улице раздался взрыв. Затем был слышен звук единичной пули, *рассекающей небо с быстротой молнии и комнату*, находящуюся прямо над жилищем Разда Абу Саифа...».

Как уже было отмечено выше, различные синтаксические конструкции могут использоваться в комплексе и, таким образом, взаимно усиливать производимый ими по отдельности эффект речевого воздействия на адресата:

“What does this ex-spy (if there is such a thing: he himself once said that “there are no former chekists”), who pays lip service to free markets, really stand for? What other leaders does he resemble? The Putinology game has continued for six years now” [8, № 6, 2006]. – «За что выступает этот экс-шпион (если такое вообще возможно: однажды он сам сказал, что «бывших чекистов не бывает»), который признает свободные рыночные отношения только на словах? Кого из других руководителей он напоминает? Игра в путинологию продолжается уже шесть лет».

В данном примере мы можем наблюдать следующие экспрессивные синтаксические конструкции: дубитацию, объективизацию, вставную конструкцию, анафорический повтор. Перечисленные синтаксические конструкции усиливаются, в свою очередь, редуцированной цитатой (*“there are no former chekists”* – «бывших чекистов не бывает») и окказионализмом *Putinology* («путинология»). В упомянутой цитате присутствует заимствованный из русского языка историзм (*chekist* – «чекист»), который в настоящее время употребляется в значении работника секретных служб. Помимо этого в предложении присутствует слово *ex-spy* («экс-шпион, бывший шпион») – неологизм (или даже окказионализм), незафиксированный в словарях, образованный по типу таких слов, как экс-министр (*ex-minister*), экс-чемпион (*ex-champion*) и пр.

Таким образом, исходя из проведенного анализа, можно сделать следующие выводы. Во-первых, роль экспрессивных синтаксических конструкций в аналитической разновидности дискурса масс-медиа достаточно очевидна, так как последние используются журналистами с определенной целью – с целью эмоционально-экспрессивного воздействия и убеждения читателя в непреложности излагаемых фактов и умозаключений. Во-вторых, экспрессивные синтаксические конструкции редко употребляются по отдельности. Чаще всего, они выступают в сочетании с другими (в том числе разноуровневыми) приемами языкового воздействия, что потенциально усиливает производимый ими прагматический эффект. В-третьих, существует некоторая неоднородность в частотности употребления тех или иных экспрессивных конструкций в русском и английском языках, что объясняется типологическим различием последних. Однако, в целом, в обоих языках характер функционирования рассматриваемых экспрессивных конструкций в текстах аналитической разновидности дискурса масс-медиа идентичен, что вполне соответствует существующей нарастающей тенденции к унификации и глобализации всего медийного пространства.

Список литературы

1. Александрова О.В. Проблемы экспрессивного синтаксиса. На материале английского языка: Учеб. пособие. – М., 1984.
2. Глазкова М.Ю. Экспрессивный синтаксис в современной публицистике (на материале русскоязычных и англоязычных аналитических общественно-политических статей): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2010. – 21 с.
3. Кожина М.Н. Стилистика русского языка: учебник / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. – М., 2008.
4. Синтаксис современного русского языка: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Г.Н. Акимова, С.В. Вяткина, В.П. Казаков, Д.В. Руднев; под ред. С.В. Вяткиной. – СПб.: СПбГУ; М., 2009.
5. Сковородников А.П., Копнина Г.А. Экспрессивные средства в языке современной газеты: тенденции и их культурно-речевая оценка // Язык средств массовой информации: Учебное пособие для вузов / Под ред. М.Н. Володиной. – М., 2008. – С. 521 – 539.

Источники

1. «Власть».
2. «Независимая газета».
3. “The Economist”.
4. The Guardian”.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СОЧЕТАНИЯ С АНТРОПОНИМИЧЕСКИМИ КОМПОНЕНТАМИ

***Т.Б. Кузнецова, Н.Н. Лукинова
г. Ставрополь***

Анализировать ФЕ с ИС невозможно без понимания сущности ИС как отдельной категории слов, обладающей особыми свойствами, отличающимися от свойств имен нарицательных. ИС являются важнейшими единицами коммуникации. Об их функциональной и социальной значимости свидетельствует тот факт, что не существует такого человеческого общества, в языке которого не было бы имен собственных [4, 3], и нет такого человека, который жил бы без имени [2, 88]. ИС являются также средством индивидуализации, идентификации многочисленных географических объектов, играющих существенную роль в человеческой деятельности. «Отсюда вытекает важность изучения природы ИС, определения места их в языке и отношения к другим слоям лексики» [3, 217].

В результате нашего исследования было выявлено, что ФЕ с антропонимическим компонентом, включающим в себя личное имя, составляют большинство 52 (52%) от общего количества фразеологизмов. В данной группе ФЕ можно выделить подгруппы по семантическим основаниям.

Так наиболее многочисленную группу составляют ФЕ, именной компонент которых восходит к древнегреческим мифам и легендам, а также свидетель-

ствам греческих историков 21 (20%). Так, например, этимологически к древнегреческим мифам восходят такие ФЕ:

Авгиевы конюшни (чего-л.) – а) об очень загрязненном, захламленном месте, помещении. – *Письменный стол наш представляет авгиевы конюшни, и только теперь я мог обрести клочок бумаги.* (Мусоргский); б) о чем-л. находящемся в крайне запущенном состоянии; о беспорядке, неразберихе где-л. – *Говорят, ревизор энергически принялся за очистку авгиевых конюшен попечительства над училищем.* (Гл. Успенский) [6, 30].

Амвгий (др.-греч. ΒΡΓΞ±т, «блистающий») (Авгей./Авгеас.) – в древнегреческой мифологии царь племени эпеев в Элиде, сын Гелиоса и Гирмины, обладал многочисленными стадами, для которых были выстроены на скотном дворе огромные конюшни [6, 25].

Следующую многочисленную группу составляют ФЕ, в состав которых входят компоненты, этимологически восходящие к *библейским легендам* (в *костюме Адама, Аредовы веки, Валамова ослица* и др.) 15 (14 %). Среди данных фразеологических сочетаний есть с известной семантикой и неизвестной, т.е. без обращения к словарям этимология выражения будет не ясна.

К выражениям с известной семантикой можно отнести: *От (самого) Адама (и Евы), со времен Адама (и Евы)* – с очень давних времен. – *У них все в семье резчики, чуть ли не от самого Адама дело ведется.* Лидин. – *[Ведущий:] Никто б из нас..../На свет не родился,/Когда б мужчины/ Со времен Адама/Не покоряли женские сердца.* Доризо [5, 12].

Адамова голова – а) изображение черепа с двумя накрест лежащими под ним костями (символическое обозначение смерти, яда и т.п.). – *[Пьер] увидал на нем [перстне] адамову голову, знак масонства.* Л.Н. Толстой; б) (устар.) крупная ночная бабочка сем. бражников; мертвая голова; в) тропическое растение сем. пасленовых, мясистые корни которого несколько напоминают фигуру человека [5, 12].

К ФЕ с затемненной семантикой относятся:

ФЕ Валамова ослица (ирон.) – о молчаливом, покорном человеке, неожиданно выразившем свое мнение или протест против чего-л. – *Ну, теперь тебе удовольствие будет. И именно на твою тему, рассмеешься. У нас Валамова ослица заговорила, да как говорит, как говорит! Валамовой ослицей оказался лакей Смердяков.* Достоевский. – *Зачем обижать меня, папаша? Ведь видите вы — одна я! Всегда одна!.. — Вот и Валамова ослица заговорила, — усмехнувшись, сказал старик.* М. Горький [5, 54].

(Ослица пророка Валаама, на которой он ехал к царю Моав).

Небольшую группу фразеологизмов составляют выражения, имеющие в своем составе личные имена, восходящие к славянскому именику (*Анна на шее, куда Макар телят не гонял, Сидорова коза, Как на Маланьину свадьбу* и др.). На самом деле таких ФЕ немного 12 (11%), но в отличие от предыдущих групп, данная имеет яркую эмоциональную окраску и экспрессию. Зачастую фразеологические словари не дают трактовку возникновения имени в ФЕ. Мы

рассмотрим выражения, этимологию которых нам удалось исследовать. Например: *Иваны, родства не помнящие*. В России в эпоху крепостного права пойманные беглые каторжники, чтобы скрыть свое прошлое, говорили, что ничего не помнят – ни имени, ни родства, ни места рождения. Поэтому в полиции их всех записывали «Иванами, родства не помнящими». Иносказательно: человек, не уважающий своей истории и традиций (презрит., неодобр.) [7].

Анна на шее – об ордене св. Анны II степени – кресте на ленте, носившемся на шее. – *Он получил Анну на шею и вслед за тем взял отпуск, чтобы блеснуть этим знаком отличия на родине*. Панаев [6, 15].

Показать кому-л. кузькину мать (груб.-простореч.) – как выражение угрозы. – *Как оштрафуют его, мерзавца, так он узнает у меня... Я ему покажу кузькину мать!* А.П.Чехов. Издавна существует много версий появления на свет этой фразы.

Кузька – вредитель хлебных злаков, пластинчатоусый жук *Anisoplia austriaca*, чьи личинки живут в почве, где дважды зимуют. Показать эту личинку (то есть кузькину мать) можно, лишь глубоко разрыв землю. Отсюда «Кузькина мать» – старинное и очень образное крестьянское выражение.

Существуют и другие предположения о происхождении данной идиомы: словарь «Фразеологизмы в русской речи» производит данное понятие от имени Кузьма, которое в ряде русских поговорок вызывает ассоциации со злым, мстительным и драчливым субъектом.

По другой версии, Кузька – это наименование плётки как орудия домашнего наказания, которую жених клал в сапог в день свадьбы «на Кузьминки» как символ супружеской власти. Святые Козьма и Дамиан считались в русской культуре покровителями свадеб.

Есть версия, по которой Кузьмой называли проказливого и бестолкового домового. А его невидимке-матушке отводили место обитания рядом с потком – за печью. Но, как считалось, уж если она покажется кому из проживающих в избе, то непременно напугает.

В некоторых финно-угорских языках (у коми-зырян, удмуртов) могло означать чёрта, лешего: скорее, это наиболее правильная версия, и ещё этот чёрт похож на козу или козла, так выражения “подкузьмить” и “подкозлить” равнозначны, аналогично как и “кузькина мать” и “чёртова...”

Однако выражение «подкузьмить» связано с «кузьминками», которые звались ещё «кузьками». Так назывался день Козьмы и Дамиана, которых поминали-чествовали первого ноября. «Подкузьмить» означало обман в соглашении, заключённом до традиционного первоноябрьского срока, то есть своеобразную расплату за невнимание к традиции.

Высказывания: «Кузьма – бесталанная голова», «Горькому кузеньке горькая долюшка», «Кузенька-сиротинушка», «Наш Кузьма всё бьёт со зла», «Не грози, Кузьма: не дрожит корчма» [7].

К данной группе примыкает такой диалогический фразеологизм, как *Дед Пихто*. Основная, наиболее свернутая форма данного диалогического фразеологизма выглядит так: «– *Кто?* – *Дед Пихто!*».

Филолог Г. М. Мандрикова отмечает, что функция фразеореplik-ответов на вопросительные слова заключается в отклонении вопросительной реплики как неуместной и часто употребляется при нежелании отвечать на поставленный вопрос. Кроме того, ответные фразеореплики зачастую служат для замены табуированной непристойной лексики, то есть выполняют функцию эвфемизмов [1, 33]. В отличие от английского «старого дедушки Коли» за именем «Дед Пихто» (так же как и за другими именами собственными из фразеологизмов: Кудыкиной горой, Царем Горохом, гоняющим телят Макаром, Эниками-Бениками и т. п.) не стоит никакого более широкого текста, «осколком» которого оно бы могло быть. Однако для современной культуры это не является препятствием и постепенно она этот текст для *Деда Пихто* создает. Важным фактором в этом процессе выступает то, что *Дед Пихто* по форме имени и ассоциации с новогодним деревом испытывает воздействие образа Деда Мороза.

Отдельно можно выделить ФЕ, восходящие к фольклорным или литературным текстам (При царе Горохе, Демьянова уха, Тришкин кафтан). *Тришкин кафтан* — о том, что разваливается, имеет крупные недостатки, не поддающиеся устранению путем одних перестановок, перемещений и пр. (от басни И.А. Крылова). — *В хозяйство Хлобуева введена была, кажется, система Тришкина кафтана: отрезывались обшлага и фалды на заплату локтей.* Гоголь [5, 328].

Колумбово яйцо — крылатое выражение, обозначающее неожиданно простой выход из затруднительного положения. По преданию, когда Колумб во время обеда у кардинала Мендосы рассказывал о том, как он открывал Америку, один из присутствующих сказал: «Что может быть проще, чем открыть новую землю?» В ответ на это Колумб предложил ему простую задачу: как поставить яйцо на стол вертикально? Когда ни один из присутствующих не смог этого сделать, Колумб, взяв яйцо, разбил его с одного конца и поставил на стол, показав, что это действительно было просто. Увидев это, все запротестовали, сказав, что так смогли бы и они. На что Колумб ответил: «*Разница в том, Господа, что вы могли бы это сделать, а я сделал это на самом деле.*»

Одиночны ФЕ с именным компонентом тюркского происхождения. Например, *Как Мамай прошел.* Полнейший беспорядок разруха, опустошение. Говорится с неодобрением. Образ фразеологизма восходит к реальному историческому событию, нашедшему широкое отражение в древнерусских летописях («Задонщина» и др.). Татарский темник Мамай, провозгласивший себя ханом Золотой Орды, желая наказать русских за неповиновение, предпринял карательный поход на Русь (1378 г.), разгромил Нижний Новгород и был остановлен московским князем Дмитрием Ивановичем [5, 305].

Имена собственные социальны и историчны, так как не только отражают общественные взгляды той или иной эпохи, но и характеризуют мироощущение людей, их взаимоотношения, верования и традиции. Анализ экстралингвистических факторов дает возможность ученым разобраться в словообразовательных типах и грамматических формах, участвующих в образовании собственных имен, выявить семантическую основу архаизмов, утраченных языком на современном этапе.

Список литературы

1. Бондаренко В. Т. Ответные фразеореплики в русской диалогической речи // Русский язык в школе. – 2004. – № 6. – С. 75-77.
2. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М., 1988.
3. Супрун В.И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал: Монография. – Волгоград, 2000. – 172с.
4. Топоров В.Н. Предыстория литературы у славян. Опыт реконструкции. – М., 1998.
5. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. – М., 1968.
6. Фразеологический словарь современного русского языка / под ред. Телия А.Н. – М., 2008.
7. Энциклопедический словарь крылатых выражений/ автор-состав. Вадим Серов. – М. , 2003 [http|| bibliotekar.ru/](http://bibliotekar.ru/)

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УСПЕШНОГО БИЗНЕСМЕНА

***А.П. Литвинова
г. Ставрополь***

В последние десятилетия реформирование социального строя, политической и экономической обстановки в сфере бизнеса привело к неизбежному изменению в системе современного лексикона. Оно коснулось различных областей деятельности и оказало непосредственное влияние на такие экстралингвистические факторы, как профессиональная бизнес-среда; функции и характер существования и развития бизнеса в соответствии со сложившимися социальными и экономическими условиями современности, и с новыми методами экономической деятельности бизнесменов в России, Великобритании и Соединенных Штатах Америки. Именно США можно назвать страной зарождения многих экономических перемен и кардинальных трансформаций в сфере ведения и организации бизнес процессов. Все эти изменения диктуют необходимость исследования языковой личности бизнесмена. Отражение личности человека в его собственной речи и в речи других о нем еще не достаточно изучено. Нет лингвистической системы данных о том, что именно делает человека успешным бизнесменом, какие лексические характеристики определяют успешную личность, как отражены структура и речевая организация языковой личности, и других элементов исследования языковой личности, которые необходимы для полного понимания этой проблемы. Ю.Н. Караулов в монографии «Русский язык и языковая личность» отмечает: «Не требует специальных доказательств положение, что языковая личность как объект лингвистического изучения позволяет на системной основе рассматривать ее как вза-

имедействие всех четырех фундаментальных языковых свойств, поскольку: личность – средоточие и результат социальных законов; она продукт исторического развития этноса; ее мотивационные предрасположения, возникающие из взаимодействия биологических побуждений с социальными и физическими условиями, – к психической сфере» [10, 8]. По словам И.Т. Вепревой, заметные трансформации в словарном запасе языка, а также интенсивность его пополнения «...усиливают социальную значимость метаязыковой функции языка» [4, 7]. Метаязыковая функция является традиционной наряду с коммуникативной, когнитивной и эмоциональной. Метаязыковая функция как одна из основных функций речевой коммуникации, используемая для объяснения и расшифровки кода послания («message about code» [18, 203]) была выделена Р. Якобсоном. Концепция обозначенных им функций опирается на форму и структуру коммуникативно-речевого акта для исследования и описания модели естественного языка. Г.В. Ейгер в своей работе «Механизмы контроля языковой правильности высказывания» выделяет и детально рассматривает пять функций человеческого сознания, которые также затрагивают и метаязыковую функцию. Он выделяет отражательную, оценочную, ориентировочно-селективную, интерпретационную и регулятивно-управляющую функции [7, 23]. Каждая из них отвечает за определенные функции, процессы и последовательности воспроизведения и порождения речи: отражательная функция создает языковую картину мира индивида; оценочная функция получает различные аспекты применения в зависимости от ее отнесенности к нормативным, функционально-стилистическим, этическим, эстетическим, вероятностным, темпоральным, и социальным факторам; ориентировочно-селективная функция обуславливает выбор языковых средств, в зависимости от коммуникативного задания и ситуации, при порождении высказывания; интерпретационная функция зачастую проявляется в метаязыковых высказываниях; регулятивная функция осуществляет контроль за речевыми операциями и оценивает высказывания с точки зрения соответствия действующим нормам.

Языковое и метаязыковое сознание обладают одноименными функциями в связи с тем, что в обычном речевом акте оба механизма взаимодействуют синхронно. Метаязыковая деятельность в процессе коммуникации является обязательным компонентом языковой способности говорящего. «Рефлексия – универсальный признак собственно человеческого мышледействования, она течет непрерывно, она «размазана по всем тарелкам», но по воле человека она останавливается (фиксируется) и объективируется, превращаясь в другие организованности (инобытия, ипостаси)» [3, 63].

В современном процессе коммуникации, для достижения полного понимания речи собеседником, вербально-воспроизводимая говорящим информация изобилует рефлексивами. В своей монографии И.Т. Вепрева определяет рефлексивы как высказывания «...погруженные в определенный общекультурный, конкретно-ситуативный, собственно лингвистический контекст и описывают некоторое положение вещей» [4, 8]. Рассматривая процесс развития языковой лич-

ности, необходимо отметить, что чем быстрее проходила демократизация общества, тем чаще замечались проявления «...концептуальной и языковой свободы» [16, 16]. Ее многоаспектность стимулировала укрепление личностных начал в публичной речи, коммуникативное право говорящего на открытое самовыражение, на «...возможность подвергать индивидуально-субъективным оценкам любой предмет речи и компонент коммуникативного акта» [14, 50]. Инфантильность в сознании человека и в его высказывании сменилась особой экспрессивностью производимого текста, в котором четко поясняется позиция автора, его субъективная оценка, отношение к проблеме и понимание существующей ситуации. Происходит обновление осознаваемого мира и знаний о нем, а их представление в языковой форме характеризуется наличием оценочной интерпретации языковых элементов, которая проявляется в феномене «метаязыкового комментирования» [4, 26] и в обостренной рефлексии носителя языка.

Появление в речи современного бизнесмена рефлексивов далеко не единственная модификация языковой личности за последние годы. С лингвистической точки зрения были замечены изменения в лексическом, синтаксическом и стилистическом составах речи людей принадлежащих к разным социальным группам. В связи с этим языковая личность каждой из групп будет кардинально отличаться друг от друга. Существует несколько понятий языковой личности. Согласно «Словарю методических терминов» Э.Г. Азимова и А.И. Щукина, языковая личность – это «любой носитель того или иного языка (типичный или самобытный), охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования средств данного языка для отражения окружающей действительности (картины мира)» [1, 278]. И второе определение, приведенное в том же словаре: «языковая личность – это наименование комплексного способа описания языковой способности индивида, соединяющее системное представление языка с функциональным анализом текстов» [1, 278]. Возможно и другое определение. Например, Ю.Н. Караулов рассматривает языковую личность «не как часть многогранного понимания личности, а как вид полноценного представления личности, вмещающей в себя и психический, и социальный, и этический, и другие компоненты, но преломленные через ее язык, ее дискурс» [9, 7]. Проводя исследование языковой личности успешного бизнесмена, необходимо опираться не только на его собственные статьи, мемуары и записи, но и на заметки, критику и книги, написанные о нем другими людьми. Жизнь и деятельность бизнесменов нередко отражалась в произведениях, рукописях и книгах их современников таких, как Павел Бурешкин («Москва купеческая. Воспоминания»), М.И. Пыляев («Замечательные чудачи и оригиналы»), М. Горький, В. Телешков, В. Чертков, М. Соловьев, В. Рубакин, А. Калмыкова и многие другие.

Для более полного понимания языковой личности необходимо рассмотреть ее составляющие элементы. С лингвистической точки зрения языковую личность можно представить, опираясь на классификацию речевой организации личности (дает представление об этапах порождения речи), и на лингвистичес-

кую структуру личности. В языковой или речевой организации личности можно выделить следующие факторы, оказывающие влияние на зарождение, осознание, вербализацию и воспроизведение речи как в сфере бизнеса, так и в других видах деятельности. Первый фактор – это коммуникативная потребность, то есть направленность на коммуникативные условия, языковой коллектив и участников речевой ситуации. Второй – коммуникативная компетенция подразумевает под собой полученное с опытом умение осуществлять успешную коммуникацию на различных социальных, культурных и эмоциональных уровнях для достижения необходимой и заранее сформулированной цели. Языковое сознание человека является третьим фактором речевой организации личности, он определяет адекватность отражения языковой ситуации «внешнего мира во внутреннем мире» коммуниканта [13, 24]. Четвертый – языковая способность человека, которая обуславливает физическую и психологическую возможность изучить технику ведения речевого общения и технику непосредственного участия в нем. Последним элементом данной классификации является речевое поведение человека, которое определяет вербализацию внутреннего мира говорящего, его повседневные привычки, поступки и действия, «раскрывающие характер и образ жизни человека» [8, 7]. В структуре языковой личности можно выделить несколько уровней: вербально-семантический (основывается на непосредственном вербальном изъяснении посредством языка); когнитивный (понятия, идеи, представления, образующие картину мира самой языковой личности); прагматический (включает мотивы, интересы, оценки которые проявляются в речевой деятельности). Языковая личность бизнесмена – это многокомпонентная система, формируемая с учетом вида деятельности, социального происхождения, и различных ситуаций, в рамках которых происходит вербальная или невербальная коммуникация. Бизнесмен в данном случае рассматривается как носитель языкового и вербального осмысления себя, других индивидов и окружающего пространства. Языковая личность проявляется во всех сферах его деятельности: при общении с сотрудниками, с прессой, с семьей, при написании мемуаров и заметок. Каждый речевой акт характеризует языковую личность, при этом ключевыми элементами исследования являются поиск и классификация рукописей бизнесменов, книг и статей о них, вычленение и анализ информации описывающей личность бизнесмена, изучение лексической, семантической, синтаксической и эмфатической базы высказываний, определение наиболее употребительных терминов и языковых единиц. Каждая языковая личность включает в себя неповторимый идеостиль и речевые особенности. Под речевыми особенностями понимается наличие у индивида совокупности коммуникативных элементов, которые делают личность уникальной, а идеостиль характеризуется как выбор говорящим средств, с помощью которых реализуется речевой акт. Составляющим компонентом идеостиля по определению В.Г. Костомарова является языковое чутье – «система бессознательных оценок, отображающих системность языка в речи и общественные языковые идеалы» [12, 22] – систему установок человека по отношению к языку и речи.

Важным элементом исследования языковой личности бизнесмена является определение основных признаков речи и речевого поведения. Процесс речи характеризуется особым темпом, продолжительностью, тембровыми особенностями, степенью громкости и артикуляционной четкости. Она может быть охарактеризована через указание на психологическое состояние говорящего, его коммуникативную задачу, отношение к собеседнику, искренность, по признакам своей формальной и смысловой структуры. К речи говорящего применимы стилистические и нормативные оценки. Индивидуальный характер является важнейшим признаком речи. В. фон Гумбольдт говорил: «Каждый индивид употребляет язык для выражения именно своей неповторимой самобытности». Речевая субъективность выражается в том, что речевой акт имеет автора, передающего в нем свои мысли и чувства, для выражения которых он выбирает лексические единицы, синтаксические и грамматические структуры предложений; он относит языковые номинации к определенным объектам действительности, придавая им речевое значение. Говорящий отдает предпочтение тому или иному стилю общения, использует высказывание с необходимым для своих целей коммуникативным заданием. В. фон Гумбольдт отмечал, что: «Только в речи индивида язык достигает своей окончательной определенности» [6, 76]. Различные типы речи обладают неодинаковой степенью субъективности. Э. Бенвенист противопоставлял дискурс повествованию [2, 147]. Дискурс отличается от объективного повествования рядом грамматических черт: системой времен, местоимений и других частей речи, а также коммуникативными установками. В некотором смысле термин «дискурс» используется для обозначения разных видов речи и речевых произведений, связность и осмысление которых создается с учетом всей совокупности языковых факторов.

Речевое поведение составляет существенную характеристику личности. Т.М. Николаева в своей работе «От звука к тексту» выделяет три вида стереотипов речевого поведения: речевой, коммуникативный и ментальный [15, 162]. Под речевым стереотипом подразумевается отрезок высказывания, представленный компонентами чужой речи в речи говорящего. Коммуникативный стереотип является некой речевой формулой отдельно взятой языковой личности, которая схоже проявляет себя в одних и тех же ситуациях. Подобный стереотип проявляется в формулах этикета, клишированных оборотах делового общения. Ментальный стереотип – это определенные факты, привычные действия и реакции, передаваемые посредством вербального речевого акта или невербальной коммуникации, и характеризующие языковую личность бизнесмена.

Речь также непрерывно связана с мышлением человека. Некоторые ученые упоминают о речевом мышлении в процессе говорения (С.Д. Кацнельсон). Мышление, как и речь, различается по степени объективности. Наиболее общим является противопоставление теоретического и практического мышления, разума, рассудка. Таким образом, различают два вида речи – теоретическое и практическое рассуждение. Цель первого – установление истины. Оно следует логическим законам, непреложным и независимым от субъекта. Задача второ-

го вида – принятие решения, что подразумевает выбор из ряда альтернатив, обусловленный субъективными оценками и интересами. Каждый из этих видов речи обладает особыми признаками: принципы установления связности, допустимость и характер противоречий, особенности синтаксиса, модальностями.

Речь используется в разных социальных сферах и выполняет разные функции. В процессе коммуникации она приспосабливается к задачам и условиям своего функционирования. Явления речи группируются, образуя самостоятельные системы. Функциональные и индивидуальные стили характеризуются модификациями самой системы (лексики и в меньшей степени грамматики), и такими речевыми особенностями, как длина предложений, набор коммуникативных целей, степень смысловой полноты речи, ее информативность, спонтанность или обработанность, степень клиширования, использование образных средств, допустимость разных интерпретаций и косвенных смыслов. «В индивидуальных отклонениях речи заложены истоки языковых изменений. Язык творит речь и в то же время сам творится в речи [13, 152] «Язык – одновременно и орудие и продукт речи» (Ф. де Соссюр). Несмотря на это, возможности варьирования речи ограничены. Речь должна быть понята адресатом, причем ключом ее к восприятию служит общий для собеседников, индивидуальный язык, наличие общих фоновых знаний и владение правилами вывода косвенных смыслов. Известно, что «интересы понимания и говорения прямо противоположны» [17, 84]. Поэтому в ходе речевой коммуникации «язык выступает в качестве необходимого предела свободы» [11, 158]. При помощи речи происходит общение между людьми, следующее определенным социальным условиям. Общение создает коммуникативный контекст, в котором реализуются речевые акты. В речевом общении может быть выделен ряд аспектов, соответствующих поставленной говорящими задаче: информативный аспект; прескриптивный аспект (воздействие на адресата); экспрессивный аспект (выражение эмоций, оценок); межличностный аспект (регулирование отношений между собеседниками); игровой аспект (апелляция к эстетическому восприятию, воображению, чувству юмора).

Эти аспекты, присутствующие в речи, могут обособляться, создавая самостоятельные формы общения – речевые жанры, «языковые игры» [5, с. 96], различные не только по целям, но и по распределению ролей и коммуникативных интересов собеседников, речевой тактике, условиям успешности, предпочтительным синтаксическим структурам и принципам установления связности реплик.

Речь как один из видов социальной активности человека переплетается с другими формами деятельности, в том числе трудовой, в процессе осуществления которой она и возникла.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.И. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб, 1999.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М., 1974.

3. Богин Г.И. Рефлексия и интерпретация: принцип потенциальной понятности всякого текста // Вопросы стилистики. Вып. 27. Человек и текст. – Саратов, 1998. – С. 62-68.
4. Вепрева И.Т. Монография. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. – М., 2005.
5. Витгенштейн Л. Культура и ценность. – Оксфорд, 1980.
6. Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
7. Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. – Харьков, 1990.
8. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград, 2002.
9. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения: [Предисловие] // Язык и личность. – М., 1989. – С. 3-8.
10. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2004.
11. Косерю Э. Синхрония, диахрония и история. – М., 1963.
12. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. – М., 1994.
13. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1998.
14. Матвеева Т.В. Нормы речевого общения как личностные права и обязанности // Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии. – Барнаул, 2000. – С. 46-55.
15. Николаева Т.М. От звука к тексту. – М., 2000.
16. Стернин И.А. Социальные факторы и развитие современного русского языка // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 2. Язык и социальная среда. – Воронеж, 2000. С. 4-16.
17. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М., 1974.
18. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». – М., 1975. – С. 193-230.

СООТНОШЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ «МИРА ТЕКСТА» И СМЫСЛОВ «МИРА ДИСКУРСА»

***Г.Н. Манаенко
г. Ставрополь***

Современные подходы к пониманию коммуникации как смысловому взаимодействию, погруженному в социально-культурные условия, существенно изменяют традиционное отношение к специфике текстов, созданных в рамках различных институциональных дискурсов. Любой дискурс порождает текст – конкретный материальный объект, отображающий специфику взаимодействия людей при создании информационной среды в той или иной сфере деятельности. Иницирует же процесс общения не стремление человека передать информацию, те или иные сведения о внешней по отношению к нему реальности, а стремление сделать свои интенциональные состояния не только понятны-

ми другому, но в подавляющем большинстве случаев разделенными, принятыми другими людьми.

По мнению М.Л. Макарова, при таком подходе коммуникация происходит вовсе не как трансляция информации и манифестация намерений, но как демонстрация смыслов, кстати, и не обязательно предназначенных для распознавания и интерпретации адресатом: «... следовательно, пока человек находится в ситуации общения и может быть наблюдаем другим человеком, он демонстрирует смыслы, хочет он этого или нет. При этом важную роль играет активность воспринимающего *Другого*: без соучастия коммуникантов в едином процессе демонстрации смыслов не могло бы быть ни общения, ни совместной деятельности. Можно добавить, что эта интерпретация смыслов происходит в процессе постоянных «переговоров», гибкой диалектики коллективного осмысления социальной действительности» [10, 38 – 39].

Таким образом, в настоящее время акцент ставится на созидающей, творческой роли не только говорящего, но и слушающего: «Значение выражения не может быть сведено к объективной характеристике ситуации, описываемой высказыванием: не менее важным является ракурс, выбираемый «концептуализатором» (т.е., говорящим – Г.М.) при рассмотрении ситуации и для ее выразительного портретирования [7, 73]. Также считается, в соответствии с главным положением теории релевантности о предопределенности значения формой высказывания, что «полный потенциал значений языкового выражения реализуется только при его интерпретации слушающим» [7, 23]. В этой связи полная семантическая характеристика языкового выражения устанавливается на основе таких факторов, как уровень конкретности представления и восприятия ситуации, фоновые предположения и ожидания участников коммуникации, относительная выделенность конкретных языковых единиц, выбор точки зрения на описываемую сцену. Созидательная роль говорящего и слушающего как участников коммуникации не укладывается в прокрустово ложе традиционного определения синтактики, семантики и прагматики, поскольку сам «выбор» пропозиционального содержания и «ракурс» представления описываемой ситуации суть не что иное, как отношение пользователя к знаку, с одной стороны, и отношение пользователя знака к миру реальности, или онтологии, никак не отраженное при семиотическом выделении трех составляющих, с другой стороны.

То, что выступает онтологией для языкового выражения, в семантических работах традиционного направления определяется в качестве «мира дискурса»: «Денотативный слой значения, или денотативное значение, или просто денотат языкового выражения, – это передаваемая им информация о внеязыковой действительности, о том реальном или воображаемом мире, о котором идет речь. Чтобы каждый раз не делать оговорку о реальности / ирреальности мира, с которым соотносится языковое выражение используется нейтральный в этом отношении термин мир дискурса» [5, 58]. Здесь, на наш взгляд, необходим комментарий. Прежде всего следует отметить очевидную языковую (а может, не только языковую?) погрешность: прилагательное *ирреальный* означает

«нереальный, не существующий в действительности» [14, 248], соответственно, «внеязыковая действительность» в данном определении редуцируется до «реального мира», который и составляет онтологию так понимаемого «мира дискурса», что подтверждается последующим анализом сакраментального предложения *Нынешний король Франции лыс*: «Итак, мы вынуждены признать, что предложение (3) применительно к действительному миру не может быть оценено ни как истинное, ни как ложное, а значит, оно лишено смысла, и в силу этого аномально. Причиной этого является то, что в нем некоторое свойство приписано, или предсказано несуществующему объекту. Если в мире дискурса не существует некоторого объекта, то в этом мире нет смысла обсуждать свойства данного объекта» [5, 202 – 203].

Между тем, как подчеркивает К.А. Переверзев: «Лингвистике должны быть малоинтересны данные «беспристрастной» действительности: она рассматривает мир в модальности субъекта. Онтологией языка является не то, что обретается «за окном», а то, что конструируется (концептуализируется) языком – а также, при участии языка, его носителями и нами, лингвистами, – в этом закомном пространстве» [12, 26]. При таком подходе, т.е. когда онтологией языкового выражения выступает картина мира, реального или воображаемого, созданная говорящим и интерпретируемая слушающим, т.е. «мир дискурса», снимается характерное для логической семантики отождествление значения языкового выражения с той внеязыковой сущностью, которую оно обозначает: «В естественном языке экстралингвистическая реальность представляет собою мир, взятый в интерпретации его людьми, вместе с их отношениями друг к другу, и в этом смысле «онтология» явлений, как она представлена естественным языком, определяется тем, как люди, использующие язык, концептуализируют внеязыковую действительность; с другой стороны, любые речевые хитросплетения возможны лишь на фоне некоторого заданного способа языковой концептуализации мира» [3, 7].

Человек культуры живет в уже опредмеченном мире (по Ж. Пиаже), выступая одновременно и субъектом и объектом этого мира: «Мы задаемся вопросом: как Мир отражается во «мне», в моем внутреннем мире? Но не можем при этом понять, что «я» – тоже часть Мира и что этот Мир существует лишь при условии моего существования и моей деятельности в нем. Я – неразрывная, интегральная часть этого Мира. В противном случае это – другой Мир» [9, 127]. «Другой» не в смысле иной объективной реальности, но в смысле иного представления о едином Мире (единстве субъективной и объективной реальности). В соответствии с концепцией Л.С. Выготского, реальный мир выступает перед человеком в «удвоенном» виде: как мир «вещей» и мир общественно выработанных знаний об этих вещах, как отображение этого мира в идеальных формах. Но, строго говоря, есть лишь единый мир, который выступает перед нами только таким, каким мы его представляем. «Удвоение мира» – это дань научной традиции, картезианскому противопоставлению внутреннего (ментального) мира субъективной реальности и внешнего (материального) мира объективной реальности.

Если идеальное во многом характеризует происхождение сознания, его природе (со-знание), т.е. является его онтологическим признаком, то «удвоение мира» – это подчеркивание признака представления, репрезентативности, который характеризует «работу» сознания и является его функциональным признаком: идеальные формы сознания могут выступать в функции *значений*. Репрезентативность как сущностная черта идеального при соответствующих гносеологических интенциях может стать «множителем» моего мира. Так, Е.С. Кубрякова, обосновывая семиотическую заданность когнитивных исследований, пишет: «Мы реально живем в мире вещей и взаимодействуем с людьми вокруг нас. Мы тоже живем в мире языка, который предлагает нам увидеть и понять мир в терминах уже *означенной* и *ословленной* действительности. Но мы живем тоже и в мире знаков» [8, 33]. Однако мы живем все-таки только в «мире вещей», ориентируясь в нем с помощью своих представлений об этом мире, но именно отношение представления «удваивает» или «утраивает» мир. Знаки же, в том числе языковые, координирующие наши концептуальные схемы, – те же вещи «мира вещей»: «То, что мы привыкли называть языковым знаком (противопоставляя его тем самым знакам неязыковым), для Наблюдателя является таким же компонентом среды (ниши) как и любая другая сущность, с которой организм может вступать во взаимодействие» [6, 215].

Исходя из сказанного, денотатом (эмпирическим объектом) значения слова выступает звуковой комплекс. Денотатом «вещи» – соответствующий предмет, однако не просто предмет, но предмет в контексте культуры, как и звуковой комплекс в контексте высказывания, поскольку только в контексте системы, с одной стороны, и контексте конкретного функционирования, с другой, может происходить осмысление мира, т.е. порождение мыслей и формирование смыслов об этом мире. Соответственно, можно утверждать, что актуализация значения инициирует мысль, а результатом мысли становится *смысл*. Это формы идеальной природы, но качественно и функционально различные. В плане соотносительности значения и смысла необходимо, вслед за А.А. Леонтьевым подчеркнуть, что значение – это любая форма социального закрепления и кодификации деятельности, существующая также и в сознании. Со значением соотносятся личностные смыслы как форма включенности значения в концептуальную схему.

При этом надо учитывать, что в отличие от других идеальных форм, знаки представляют двухуровневое образование с двойной сигнификацией (обладают предметным и знаковым значениями). Принципиальное же отличие языка от других знаковых систем заключается, на наш взгляд, в том, что это не закрытая система «готовых» знаков, но система для порождения потенциально бесконечного количества знаков. Язык можно рассматривать как систему эмпирических объектов, предназначенную и только предназначенную для реализации знаковой функции на основе комбинирования своих элементов. Вне знаковой функции языковые выражения перестают существовать как идеальные формы, практически полностью теряя свое предметное значение (мы все-таки способны отличить один бессмысленный комплекс от другого).

Как и любое значение, значение языкового выражения как означаемое не находится «внутри» него: «Значение – факт сознания. ... При сообщении значений, строго говоря, не происходит их передачи: знаки нельзя считать носителями значений в том смысле, что значения не заключены в них. < > ... знаки не несут и не передают значения (это метафоры) от одного человека другому, а индуцируют тождественные или сходные значения (по Ч.С. Пирсу, интерпретанты – Г.М.), возбуждают аналогичные информационные процессы в двух сознаниях» [11, 16].

Общение – это двусторонний процесс порождения и понимания речи как области взаимодействия. Ср.: по М.М. Бахтину, понимание текста «есть правильное отражение отражения. Через чужое отражение к отраженному объекту» [2, 484]. Но речевое общение – это не просто апелляция к определенным конфигурациям смыслов, но прежде всего порождение мыслей как действий. В таком случае можно утверждать, что если слово – апелляция к смыслу (знанию как определенному результату «прошлых» мыслей), то коммуникативная единица языка – это апелляция к мысли (непосредственно протекающему процессу движения знаний и представлений о мире). Различные типы предложений и других синтаксических конструкций, укорененные в языковой системе, – это своеобразные инструкции по порождению типов мыслей. Соответственно, отмечает Э. Левинас: «Сущностью языка в таком случае оказывается «отношение к Другому» и оно не приклеивается к «внутреннему монологу», как адрес на посылку или этикетка на готовое изделие, но сущностно включает в себя «радостное приятие бытия, отраженное на нашем лице, этическое событие социальной реальности». Эти моменты изнутри управляют дискурсом» [13, 79 – 80].

Надо отметить, что позиции Э. Левинаса во многом превосходили установки современной когнитивной лингвистики, в соответствии с которыми язык не считается отдельным модулем психологической структуры индивида, т.к. язык предстает как средство апелляции к другим когнитивным системам и интегрирован в них. Язык, скорее, когнитивный инструмент, система обозначений, использующихся в репрезентации ментальных презентаций и в видоизменении структур знаний: «Значения приравняются концептуализации, т.е. эксплицируются как когнитивная переработка. ... Лингвистическая семантика в концепции К.Г. имеет энциклопедический характер, так как лингвистические выражения значимы не сами по себе, а в силу того, что они обеспечивают доступ к различным структурам знаний, которые и позволяют «обнаруживать» смысл высказывания» [7, 50].

Необходимо подчеркнуть, что под «значением» здесь имеется в виду знаковое значение языковых выражений, благодаря которому и осуществляется «указание». Структуры знаний, к которым обеспечивается таким образом «доступ», и есть означаемое языкового выражения как знака. Знаковое значение языкового выражения кодифицировано в «направлении совпадения» как общепринятой апелляции к определенной области смыслов концептуальной схемы, а также в плане формирования определенного типа мысли как движения и столкновения смыслов. Оно указывает на те смыслы, которые традиционно актуализируются в коммуникации, тем самым закрепляясь за ними (ср., выраже-

ние «стоит за словом»), «растворяясь» в них. Это «ближняя», наиболее частотная и актуализированная зона смыслов, так называемое *ближайшее значение* мыслительного содержания, по А.А. Потебне.

Как пишет И.К. Архипов, «... свойства носителя языка могут быть приписаны продуктам его деятельности, что, «по логике», ведет к «оживлению» системы языка – наделению ее способностями «самоорганизации» и «самостоятельного» действия» [1, 168]. Способность быть знаком, организовывать взаимодействие индивидов, выступать средством для изменения психологических состояний общающихся и трансформации их концептуальных схем дала основания считать, что знания, предназначенные для «передачи», должны быть концептуализированы в языковых формах, приобретая тем самым качество «информации». Таким образом, получая статус реального социально-когнитивного феномена, информация онтологизируется, а языковые выражения становятся «кусочками» информации, которыми можно обмениваться как материальными предметами.

Однако, как отмечает А.А. Залевская, «... тело текста, взятое само по себе, без означающего его человека, не содержит никакой-либо внутренней энергии, не может самоорганизовываться структурно» [4, 64]. Если учитывать тот факт, что в естественном процессе общения для носителя языка смысл слова сливается с его значением при актуализации того или иного фрагмента «мира дискурса», то следует принять положение, согласно которому «... исходный смысл, закладываемый в текст его автором, передается через значения используемых слов, которые дважды выступают в роли медиаторов в пятичленной связи «автор – его проекция текста – тело текста – проекция текста – читатель», при этом означивание и спонтанная интерпретация текста протекают на базе личностного опыта и связанных с ним переживаний разных людей» [4, 71]. В результате можно утверждать, что при онтологизации информации в тексте представлены конвенциональные значения языковых выражений, которые, по существу, образуют «мир текста», выступающий территорией взаимодействия как минимум двух человек и обеспечивающий доступ к их концептуальным структурам, определяющим «мир дискурса».

Специфика «мира текста», на наш взгляд, блестяще представлена в повести А. и Б. Стругацких «Понедельник начинается в субботу» в эпизоде, когда Александр Привалов испытывал машину времени. Приведем небольшой фрагмент: *«На людей смотреть было интереснее. Я увидел здоровенных ребят в комбинезонах, ходивших в обнимку, чертыхавшихся и оравших немелодичные песни на плохие стихи. То и дело попадались какие-то люди, одетые только частично: скажем, в зеленой шляпе и красном пиджаке на голое тело (больше ничего); или в желтых ботинках и цветастом галстуке (ни штанов, ни рубашки, ни даже белья); или в изящных туфельках на босу ногу. Окружающие относились к ним спокойно, а я смущался до тех пор ... (Здесь сделаем существенную для понимания текста купюру – Г.М.). <...> Тропуар вынес меня на огромную площадь, забитую людьми и уставленную космическими кораблями самых разнообразных конструкций. Я сошел с тротуара и стащил машину. Сначала я не понимал, что происходит. Играла музыка, произносились речи, тут и там, возвышаясь над толпой, кудрявые румяные юноши, с трудом уп-*

равляясь с непокорными прядями волос, непрерывно падающими на лоб, проникновенно читали стихи. Стихи были либо знакомые, либо скверные, но из глаз многочисленных слушателей обильно капали скупые мужские, горькие женские и светлые детские слезы. Суровые мужчины крепко обнимали друг друга и, шевеля желваками на скулах, хлопали друг друга по спинам. Поскольку многие были не одеты, хлопанье это напоминало аплодисменты. Два подтянутых лейтенанта с усталыми, но добрыми глазами протащили мимо меня лощеного мужчину, завернув ему руки за спину. Мужчина извивался и кричал что-то на ломаном английском. Кажется, он всех выдавал и рассказывал, как и за чьи деньги подкладывал мину в двигатель звездолета. Несколько мальчишек с томиками Шекспира, воровато озираясь, подкрадывались к дюзам ближайшего астроплана. Толпа их не замечала» [15, 140 – 141].

Поскольку, по утверждению изобретателя машины времени Луи Седлового, путешествие было совершено в «описываемое будущее», как и персонажи повести, читатель, особенно любитель фантастики, без особого труда может установить, кем и в каких произведениях, а самое главное, как описывалось «будущее», каким оно представлялось в том или ином «мире текста». То, что это именно «мир текста», подтверждает сделанная нами купюра: Саша Привалов смущался до тех пор, «пока не вспомнил, что некоторые авторы имеют обыкновение *писать*» (Выделено нами – Г.М.) *что-нибудь вроде «дверь отворилась, и на пороге появился стройный мускулистый человек в мохнатой кепке и темных очках»*. Писатели с иронией подчеркнули одну из особенностей текстов дискурса фантастики «ближнего прицела», как, впрочем, и некоторые другие – клише при описании места действия, стандартизированность событий (непрерывно англоязычный шпион и т.п.), штампы при передаче психологических состояний героев (варианты слез). Именно поэтому следует разграничивать «мир дискурса» и «мир текста», «... то, что лежит за словом и его возможное вербальное описание как последующий этап. На самом деле любое вербальное описание того, что лежит за словом, представляет собой выводное знание, обеспечиваемое соответствующими механизмами и построенное на базе потенциального набора активируемых в памяти репрезентаций некоторых сущностей или событий» [4, 67].

Значения языковых выражений как апелляция к социально закрепленным конфигурациям смыслов определяют *параметры* концептуализации мира определенным социумом, но не являются собственно формируемыми концептами. Иначе говоря, знаковые значения языковых выражений устанавливают границы содержания (означаемого) концептов со-знания каждого члена данного социума, ассоциируемые с языковым знаком.

Действительно, языковой знак, сочетаясь с другими языковыми знаками, создает «мир текста» и соотносится с ситуацией своего применения, что и образует контекст. Именно в контексте происходит переориентация указания, реализованного на основе системы знаковых значений языковых выражений, на другую область концептуальной схемы как структур знаний и представлений о мире. Все это возможно, поскольку области конфигураций смыслов как знаний и пред-

ставлений о мире пересекаются, имеют общие точки (т.е. «обладают» одними и теми же смыслами. Совпадение «направления совпадения», т.е. областей смыслов как структур знаний и представлений о мире у разных индивидов, образует «мир дискурса» и обусловлено как биологическим единством человека, так и принадлежностью индивидов к одному социокультурному пространству.

Список литературы

1. Архипов И.К. Полифония мира, текст и одиночество познающего сознания // *Studia Linguistica Cognitiva*. Вып. 1. Язык и познание: Методологические проблемы и перспективы. – М., 2006.
2. Бахтин М.М. (под маской). Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. Статьи. – М., 2000.
3. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). – М. 1997.
4. Залевская А.А. Некоторые проблемы теории понимания текста // *Вопросы языкознания*. 2002. № 3.
5. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. – М., 2000.
6. Кравченко А.В. Знак, значение, знание. Очерк когнитивной философии языка. – Иркутск, 2001.
7. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей ред. Е.С. Кубряковой. – М., 1996.
8. Кубрякова Е.С. Размышления о судьбах когнитивной лингвистики на рубеже веков // *Вопросы филологии*. 2001. № 1 (7).
9. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М., Воронеж, 2001.
10. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М., 2003.
11. Никитин М.В. Основы лингвистической теории значения. – М., 1988.
12. Переверзев К.А. Высказывание и ситуация: об онтологическом аспекте философии языка // *Вопросы языкознания*. 1998. № 5.
13. Портнов А.Н. Сознание, личность, язык в философии Э. Левинаса // *Философия языка и семиотика*. – Иваново, 1995.
14. Современный словарь иностранных слов. – М., 1993.
15. Стругацкий А., Стругацкий Б. Понедельник начинается в субботу. Сказка о Тройке. – М., 1992.

ЭКСПРЕССИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ АНАЛИТИЧЕСКОГО ТЕКСТА ПУБЛИЦИСТИКИ: РОЛЬ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ КОНКРЕТИЗАТОРОВ

**С.А. Манаенко
г. Ставрополь**

К числу новых, а точнее, актуализированных в языке массовой коммуникации приемов экспрессии относится применение в сложноподчиненном пред-

ложении лексико-семантических конкретизаторов (ЛСК), которые, как отмечают исследователи, ранее были свойственны преимущественно разговорной речи. Новые условия и потребности публицистического дискурса обусловили активную реализацию ЛСК при подчинительной связи в аналитических материалах массовой коммуникации, что влечет необходимость более глубокого анализа данного явления языка, которое хотя и находило свое описание в научной литературе, но было на периферии исследовательских интересов.

Функцию ЛСК при подчинительной связи способны выполнять только лексические единицы дискурсивной природы (ДС) – вводно-модальные слова и модальные частицы различных разрядов, чье сходство, функциональное и семантическое, отмечал еще академик В.В. Виноградов и которые, с точки зрения исследовательского коллектива, обосновавшего выделение дискурсивных слов как особого разряда лексических средств русского языка [1], как раз и составляют ядро дискурсивной лексики. Лексические единицы дискурсивной природы, несмотря на многообразие значений, отраженных их релятивной семантикой, морфологическую «пестроту» и гибридность, отмечаемую многими исследователями, и различное происхождение, в целом поддаются достаточно последовательной классификации на основе следующих критериев: что актуализирует и комментирует ДС; как ими осуществляется актуализация и комментарий; какая типовая семантика реализуется; какие наблюдаются особенности варьирования семантики и сферы действия ДС.

Научные представления о дискурсивной лексике русского языка, выработанные в последние годы, позволяют построить системное описание ЛСК при подчинительной связи, исходя из первичности дискурсивной природы лексических единиц, реализованных в данном качестве, из их предназначенности к функционированию на уровне высказывания и его ориентации в дискурсе, что не только не противоречит имеющимся классификациям различных по морфологической природе лексических единиц, способных выполнять указанную роль, осуществленным на функционально-семантических критериях, но и позволяет интегрировать их на более общих основаниях.

Параметры же интерпретации свойств дискурсивной лексики – отнесенность к одному из четырех классов, выделяемых на основе типа комментария, производимого дискурсивными словами, и его коммуникативного статуса, особенности внешнего и внутреннего варьирования их семантики и специфика проявления их сферы действия – во-первых, действительно предстают в качестве интегральных характеристик таких лексических единиц, а во-вторых, представляя их как гибкую и динамичную подсистему определенных языковых средств, позволяют прогнозировать возможность их применения в тех или иных дискурсивных условиях, в том числе и в качестве ЛСК при подчинительной связи с учетом предназначенности различных типов нерасчлененных и расчлененных структур сложноподчиненного предложения к выражению и организации какого-либо типового содержания.

ЛСК в сложноподчиненных предложениях, функционирующих в аналитическом тексте, позволяют организовать их так, «чтобы читатель мог себя почувство-

вать не только объектом, но и субъектом общения... чтобы читатель на протяжении всего акта восприятия публикации хотел получить информацию, ожидал определенного эффекта, реагировал на него, чтобы чувствовал, что содержание и форма материала «подстроены» под него наилучшим образом – отвечают его интересам, доступны его пониманию» [7, 189-190]. Активное применение ЛСК при подчинительной связи позволяет автору реализовать несколько задач, обусловленных целями и коммуникативными интенциями при создании аналитического материала: помочь читателю удержать внимание на наиболее коммуникативно значимых компонентах содержания; продемонстрировать связь содержания аналитического материала с актуальными для читателя событиями, явлениями и фактами действительности; отчетливо обозначить уровень анализа действительности (личное мнение, общепризнанная точка зрения, позиция оппонента); обозначить удобные для читателя точки, ключевые моменты при развертывании системы доказательств и аргументации; подсказать читателю авторское отношение к анализируемому предмету.

Такая полифункциональность ЛСК, использующихся при подчинительной связи, в организации содержания аналитических материалов и стоящих перед автором задач во многом определяется языковыми свойствами вводно-модальных слов и модальных частиц, выступающих в данном качестве, поскольку, как отмечает Ю.И. Леденев, для них «характерно выражение всевозможных лингвистических отношений», в частности, «в экспрессивно-стилистическом плане относящиеся к исследуемому классу слова выражают оттеночные значения и отношения полнозначных слов или сочетаний, целых предложений в их взаимной связи в речевом контексте» [2, 74-75].

Последнее положение – о роли вводно-модальных слов и модальных частиц, в частности используемых как ЛСК при подчинительной связи, в организации взаимных соотношений целых предложений в речевом контексте – не только подчеркивает дискурсивную природу данных лексических единиц, их первоочередную предназначенность к регулированию и комментированию содержания в высказываниях, но и выделяет еще один аспект их функционирования – участие в построении сложных синтаксических целых, что представляет область синтаксической стилистики. В этой связи Г.Я. Солганик отмечает: «Вводные слова, стоящие по традиции вне предложения, в составе прозаической строфы нередко получают четкое назначение – помимо своих модальных функций служить одним из средств связи между самостоятельными предложениями» [6, 5]. Аналогично можно утверждать и в отношении всех дискурсивных слов, выступающих в роли ЛСК в сложноподчиненном предложении, т.к., по наблюдениям Г.Я. Солганика, следует, что: «Лингвистические закономерности, несомненно действуют в тексте, составляют важнейшую сторону его организации. Язык диктует не только правила построения словосочетаний и предложений, но и правила порождения текстов. В противном случае носители языка оказались бы неспособны создавать элементарные сообщения (тексты)» [6, 15]. Отдельные фрагменты текста, представляющие совокупность высказываний, объединенных общей те-

мой, единой личностной модальной тональностью, организованные на различной языковой основе – от сложноподчиненного предложения до сложного синтаксического целого, подводят исследователей к выводу о композиционно-стилистическом характере выделяемых единиц, а, следовательно, и о качественно ином функционировании языковых средств.

Исследуя ССЦ (прозаические строфы), Г.Я. Солганик доказал, что многие средства связи самостоятельных предложений, как простых, так и сложных, не только выполняют собственно синтаксическую функцию соединения предложений, но и дополнительно решают другие задачи, стоящие перед автором текста, – обозначают оценку и его отношение к излагаемому, осуществляют комментарий того или иного плана высказывания. Им же определены принципы организации ССЦ на основе цепной и параллельной связи: «В прозаической строфе (а также фрагменте, тексте) задается не грамматическая форма, как в предложении, а лишь абрис, направление и характер синтаксического развития текста, соединения предложений, примерный композиционно-синтаксический контур. Синтаксические модели текстовых единиц – это прежде всего модели развертывания того или иного содержания» [6, 164-165]. Дискурсивные же слова, использующиеся в качестве ЛСК при подчинительной связи, как раз и распределяются по классам в зависимости от того, каким образом они комментируют развитие содержания дискурса, именно поэтому они являются важнейшими средствами организации текстового пространства, и прежде всего текстовой модальности: «Будучи модальным единством, строфа характеризуется единым модальным «тоном». Так, если автор описывает какой-либо факт, событие, то внутри отдельной строфы описание ведется как бы в одной плоскости. В многообразии же строф публицистического произведения эта «плоскость», этот угол зрения часто меняются, создавая богатство и разнообразие эмоционально-экспрессивных оттенков» [6, 104].

Следует добавить, что все вводно-модальные слова и модальные частицы любого дискурсивного класса, использующиеся как ЛСК при подчинительной связи, обеспечивают не только переходы между фрагментами текста, но и внутреннюю целостность ССЦ. Текстовая модальность, в выражении которой активно применяются ЛСК, представленные вводно-модальными словами и модальными частицами, при подчинительной связи, проявляет интенциональные состояния автора (говорящего), определяется его коммуникативными интенциями в соответствии с положением Дж. Серля о подчиненности языковых средств и их организации в дискурсе интенциям говорящего: «язык выводим из интенциональности» [4, 101]. Языковые формы и приемы, выработанные в жизненной практике людей как общеупотребительные конвенциональные средства общения, предназначаются для того, чтобы партнеры по коммуникации понимали стоящие за ними интенции говорящего. Однако в аналитическом публицистическом тексте прямое выражение интенций говорящего не соответствует задачам коммуникативной ориентации на партнера по коммуникации, убеждения читателя в достоверности предлагаемой модели мира и ее интерпретации. Именно поэтому в публицистическом дискурсе значительная часть рече-

вого материала характеризуется использованием косвенных и неявных способов выражения коммуникативных интенций говорящего.

При этом отметим еще раз очень важное положение, «даже при нестандартном и непрямом выражении интенций они понятны слушателям – носителям данного языка. Причина этому в том, что говорящий сам стремится к тому, чтобы его интенции были понятны» [5, 17–18]. Последнее возможно, если интенциональное состояние субъекта речи как инструмент его соотнесения с внешним миром находится в соответствии с речевыми актами дискурса, чему во многом способствуют, в частности, такие показатели иллокутивной функции (намерения говорящего), как модальные слова, частицы и те же вводные слова и конструкции, реализованные в тексте и в качестве лексико-семантических конкретизаторов и буквально пронизывающие его, регулируя в нем модальную тональность.

В качестве иллюстрации данных утверждений рассмотрим фрагмент выступления в Государственной Думе 24 декабря 1998 г. «О бюджете на 1999 год» депутата и лидера одной из думских фракций Г.А. Явлинского. Обращение к публицистическому тексту именно этого политика не случайно, поскольку в отличие от печально известного всему миру своим косноязычием и «афористичностью поневоле» бывшего премьера В.С. Черномырдина, главный представитель «Яблока» отличается незаурядным публицистическим даром. Так, в коллективной монографии, вышедшей в печати под эгидой Института русского языка РАН, «Русский язык конца XX столетия (1985 – 1995)» отмечалось, что для языковой личности Г. Явлинского характерны, во-первых, подчиненность тематического развития текста внутренней логике мысли, а во-вторых, «подчеркнуто логическое построение речи с четко проработанной системой условных, причинно-следственных связей, вербализуемых союзами» [3, 225]. Добавим, что именно при выражении внутритекстовых синтаксических связей Г.А. Явлинский с помощью лексико-семантических конкретизаторов не только организует и как бы цементирует текст, но и очень ярко обозначает свои коммуникативные интенции. См.:

Кредитно-денежная политика, которая лежит в основе этого бюджета, представленная в Государственную Думу Центральным банком, не формулирует ни одной конкретной цели. Мы **так и** не знаем ни о параметрах денежной массы на будущий год, ни о масштабах кредитования, которое намерены осуществить ЦБ и правительство. **Следовательно**, мы не можем сегодня сказать ни об уровне инфляции, ни об обменном курсе на будущий год. Но прогноз составлен.

Вот здесь **и** начинаются самые серьезные проблемы, и они не в том, сбываются ли эти прогнозы. **Действительно**, трудно предполагать, как сложится ситуация в будущем году. Но есть некоторые параметры, которые, **на наш взгляд, все-таки** нужно было отмечать, чтобы вызвать доверие к правительству у граждан. **Ведь** правительство сейчас будет рассказывать, что оно не может собрать больше доходов, потому что сегодня правительство заявляет, что обменный курс к концу года будет 21 руб. 50 коп. В любом обменном пункте **уже** сегодня курс – 21 руб. 20 коп. Кто может поверить такому прогнозу? Никто. <...>

Почему **же** размеры сегодняшнего бюджета столь мизерны? Потому что наше население объявило дефолт нашему правительству. Не наше правитель-

ство объявляет дефолт заграничным кредиторам, а наши граждане нашей власти объявляют дефолт. Граждане не желают делать никаких платежей в адрес власти ни через налоги, ни через банки, ни через другие системы. **Вот поэтому** наш бюджет, который **действительно** похож сегодня на правду, превратился буквально в ликвидационный. И это вызывает огромное беспокойство.

Так что **же** должно сделать правительство? **Во-первых**, привести цифры, которые похожи на правду и в которые оно само верит. **Кроме того**, правительство должно было сделать шаги, обеспечивающие ему доверие. В их числе, **безусловно**, должны быть шаги по борьбе с коррупцией, которая, **по словам того же правительства**, захлестнула всю власть в нашей стране. Правительство же отказалось заниматься этой проблемой, сообщив, что никаких признаков продажности власти нет. Так оно отвечает на соответствующие запросы.

В данном фрагменте дискурсивные слова *следовательно, вот и, действительно, вот поэтому, безусловно* не только позволяют Г.А. Явлинскому последовательно развивать текст в полном соответствии с его «сверхзадачей» (соответственно, обоснование отрицательного отношения к проекту бюджета), но и обозначать причинно-следственные связи между позициями содержания рассматриваемого документа и возможной их оценкой, поскольку их релятивная семантика обладает и такими значениями, как достоверность и закономерность. Конкретизирующие синтаксические связи текста дискурсивные слова *так и, все-таки, ведь, уже, же* помимо релятивного значения усилительности приносят в дискурс смысловой оттенок сомнения (что является конкретизацией одной из коммуникативных интенций говорящего – *анализ (-)*) и формируют у аудитории фоновое отношение настороженности, тревоги по поводу ответственности тех или иных положений рассматриваемой концепции бюджета.

Риторические вопросы, градационные тавтологии, определяющие риторическую экспрессивность текста, поддерживаются вводно-модальными конструкциями *на наш взгляд, во-первых, кроме того*, которые наряду с проявлением индивидуальной семантики включаются в корпус языковых элементов, подкрепляющих истинность оценки говорящим содержания коммуникации за счет коннотативных значений разумности и детерминированности хода рассуждения автора. В последнем же абзаце анализируемого фрагмента публицистического текста выполняющая функцию лексико-семантического конкретизатора подчинительной связи вводно-модальная конструкция *по словам того же правительства* в полной мере реализует основную, главную авторскую интенцию, т.к. ее метатекстовое значение «заявление источника информации» вступает в разрушительное противоречие, поддержанное модальной частицей *же*, с диктумным содержанием сообщения о «положении дел» – деяниях правительства, выраженного на основе актуализации значений следующих пропозиций: «отказаться» (от борьбы с коррупцией) и «не найти» (признаков продажности власти).

В заключение отметим еще одну особенность дискурсивных слов, употребленных в качестве лексико-семантических конкретизаторов в публицистическом дискурсе. Поскольку жанр рассматриваемого текста – устное публичное выступление об-

щественно-политического характера, ему свойственно использование, как правило, простых предложений или парцеллирование сложных, и поэтому одна из главных функций дискурсивных слов в текстах данного рода, с одной стороны, придание им цельности, связывание в формальном, синтаксическом аспекте и, с другой стороны, выражение различных смысловых отношений между компонентами текста, ослабленных в силу устной формы его реализации, в аспекте содержания.

В целом же можно отметить, что языковой прием использования в качестве ЛСК при подчинительной связи вводно-модальных слов и модальных частиц всех дискурсивных классов является характерной чертой современных публицистических текстов аналитического характера, поскольку полностью соответствует задачам, стоящим перед автором при создании аналитических материалов, позволяет ему реализовать различные методы повышения достоверности репрезентируемой модели мира и ее интерпретации, осуществляет функции коммуникативного ориентирования аналитического текста, реализует отражение авторских интенций через создание модальной тональности фрагментов текстов и переходов между ними, подключается к организации внутритекстовых связей, оказывает воздействие на читателя, позволяя автору учитывать в организации содержания аналитической публикации его коммуникативные ожидания и координировать интенциональные состояния обоих партнеров по коммуникации.

Список литературы

1. Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания / Под ред. К. Киселевой и Д. Пайара. – М., 1998.
2. Леденев Ю.И. Неоднозначные слова в русском языке. – Ставрополь, 1988.
3. Русский язык конца XX столетия (1985 – 1995) / Отв. ред. Е.А. Земская. – М., 1996.
4. Серль Дж. Природа интенциональных состояний // Философия, логика, язык / Под ред. Д.П. Горского и В.В. Петрова. – М., 1987.
5. Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса / Под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.Д. Павловой. – СПб., 2000.
6. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика. (Сложное синтаксическое целое). – М., 1991.
7. Тертычный А.А. Аналитическая журналистика: познавательно-психологический подход. – М., 1998.

ЧИТАТЕЛЬ И «АВТОРСКИЙ ПОДТЕКСТ»: КАТЕГОРИЯ ДИАЛОГИЧНОСТИ (ПО МАТЕРИАЛАМ В. ПЕСКОВА «АЛЯСКА БОЛЬШЕ, ЧЕМ ВЫ ДУМАЕТЕ»)

Е.В. Сычева
г. Ставрополь

Современное языкознание, как и культура вообще, находится под влиянием теории М. Бахтина о присутствии «Другого», о роли его в создании любого тек-

ста. По Бахтину, монологический текст всегда диалогичен, потому, как «диалогические рубежи пересекают все поле живого человеческого мышления». При этом лингвисты усматривают в качестве «Другого» того, кто текст воспринимает, философы – «подлинного «Другого», того, кто мыслит иначе, чем «Я». В настоящей статье, как нам кажется, целесообразно говорить, по крайней мере, о трех «Других»: автор – автор (саморефлексия) – читатель, способный воспринять подтекст, вольно или невольно обозначенный в рассматриваемом тексте.

Ключевые слова: категория диалогичности, «сотворчество понимающих», «авторский подтекст», заголовочная функция в реализации авторской интенции (Category dialogic, “co-creation understanding”, “author subtext” header function in the implementation of authorial intention).

В современной лингвистике неудивительна всеобщая поработанность тайной «чужого» слова: «Поразительная черта: от глубочайшей древности и до сегодняшнего дня философия слова и лингвистическое мышление зиждутся на специфическом ощущении чужого, иноязычного слова и на тех задачах, которые ставит именно чужое слово сознанию – разгадать и научить разгаданному» [2, 67]. «Автор публицистического текста (в нашем случае представлен текст публицистический – Е.С.) стал «проявляться» в нем (тексте – Е.С.) сильнее, зримее» [8, 197], – замечает Г.Н. Манаенко, еще раз подтверждая теорию М. Бахтина: «автор – читатель – «сотворчество понимающих», ведь для того чтобы быть понятым и услышанным, мало преподнести текст адресату так, как понимал его сам автор, нужно и должно «могучему и глубокому творчеству», которое во многом «бессознательно и многомысленно», дать возможность «пониманию» «подойти к произведению со своим, уже сложившимся мировоззрением, со своей точки зрения, со своих позиций. Эти позиции в известной мере определяют оценку, но сами при этом не остаются неизменными: они подвергаются воздействию произведения, которое всегда вносит нечто новое ... Понимающий не должен исключать возможности изменения или даже отказа от своих уже готовых точек зрения» [1, 366].

Адресату предназначен пишущийся текст. На незримого собеседника ориентирован автор, с ним он делится впечатлениями, размышлениями, переживаниями. Иногда писатель, учитывая различные параметры «Другого», как-то: возраст, пол, уровень образования, сферу профессиональной занятости, использует различные модификации формы одного и того же содержания, потому как «читатель хотел бы, чтобы его автор был бы гением, но при этом он же хотел бы, чтобы произведения этого автора были понятными» [7, 23]. Для писателя (в нашем случае – публициста) важно быть открытым к соавторству, сопереживанию, поскольку он «должен заставить читателя забыть об авторе, своим искусством создать иллюзию, что автора нет, есть только изображаемая действительность» [6, 131]. И если читатель верит писателю: таланту, духовному миру его личности, и если автор учитывает компетенцию самого читателя, которое может быть скорректировано субъективным восприятием, то можно говорить о гармонии и «сотворчестве» между «понимающими». Как заметила Л.Г. Кайда: «Диалог автора с читателем – это прямая коммуникация, в открытой или скры-

той формах, направленная на читателя. А «обратная связь» между ними – понятие относительное. Наедине с текстом читатель сам выбирает «модель» поведения. Он может пассивно следить за событиями. А может, поддавшись замыслу автора, включиться в текст как активный участник (а точнее – соучастник) описываемых событий... он включается в полифонию событий» [3, 79].

Как не единожды было замечено, личностное начало не ушло из публицистики, наоборот, с течением времени оно возрастает и, в отличие от публицистики прошлого, где точка зрения автора стояла в центре текста, в настоящее время автор отдает инициативу своего раскрытия – читателю, выбирая наиболее оптимальный для достижения определенной цели жанр, который соответствует и творческим задачам писателя. Жанр – сложившаяся и устоявшаяся форма реализации какого бы то ни было замысла, как-то: информирующего, размышляющего, анализирующего, в жанре содержится ожидание аудитории, жанр определяет границы, в которых находит воплощение авторский замысел.

Рассматриваемое нами произведение принадлежит к одному из периферийных жанров масс-медиального дискурса, которые «надолго исчезнув», могут неожиданно «проявиться», «зазвучать, обогатившись новыми красками». Речь в данном случае идет об очерке, художественно-публицистическом жанре журналистики, где очерк – «отраженная реальность» человеческого опыта.

Рассказы о путешествии (нами заявленная группа очерков, объединенных одной темой: «Аляска больше, чем вы думаете» – является очерком путевым) – древнейшая форма литературы. Это и исторические предания, и записки путешественников прошлого – Магеллана, Марко Поло, А. Никитина, Ч. Дарвина, С. Крашенинникова и многих других. Традиции русского очерка справедливо связывают с радищевским «Путешествие из Петербурга в Москву». Можно утверждать, что «путешествия – тот род литературы, интерес к которому объединяет буквально всех читателей, независимо от их интересов и уровня литературного вкуса. Чернышевский говорил, что путешествие дает каждому читателю все, что только он хочет найти в книге, ибо оно – «отчасти роман, отчасти сборник анекдотов, отчасти история, отчасти политика, отчасти естествознание» [5, 164].

Путевой очерк – заманчивый жанр для публициста. В этой разновидности публицистики нет застывших форм, нет «никаких правил» (В. Канторович). Единственное наблюдение может стать связующим звеном в последующей цепи событий, где есть место и портретному очерку, и очерку нравов, и «вставная новелла не воспримется как инородное тело». Автор в любой момент может остановить повествование, увлекшись аналогиями, описаниями, рассуждениями. Единственное условие для создания путевого очерка как художественно-публицистического произведения – «подчинение единому образу, какой-либо философской идее, глубокой и страстной авторской мысли», ведь «авторское изложение монологично, но сквозь эту «монологичность» просвечивает диалог не только с невидимым собеседником,... но и с самим собой» [10, 39].

Диалог автора с самим собой и читателями просматривается в произведениях В. Пескова уже в заголовках. Запоминание читателем информации зави-

сит не только от лаконичности и законченности заголовка, сколько от качества его восприятия. Заголовок – неотъемлемая часть любого текста. Именно в нем отражена интенция автора в желании убедить своего читателя, проинформировать, дать оценку, заставить задуматься и пр., реализуя интенции последующего текста. Именно заголовок способен дать установку читающему на степень полноты и точности понимания текста.

«Аляска больше, чем вы думаете» – не типичный для В. Пескова заголовок (они в большинстве своем – монофункциональные репрезентативы), который объединяет серию очерков об Аляске (в заявленном произведении их – 41). Представим сборник, в контексте которого можно глубже оценить избранный для анализа текст «Помолись ворону...».

Сами заголовки очерков, вошедших в книгу, говорящие: «Живем на севере», «На пороге у тундры», «Зовущее слово – Юкон», «Зимние странствия», «Привязанные к китам» и другие. «Приглашаю вас в путешествие по Аляске, – заявлено в предисловии к сборнику, – возраст значения не имеет. Интересно будет и подростку, и человеку пожилому (автор учитывает параметры «понимающего», т.е., по утверждению Ю. Лотмана, он – гений для своего читателя, произведения которого поймет всякий, кто станет их читать!). Далее Песков говорит о «нынешних претензиях некоторых людей: «Отдайте нашу Аляску!»». Он обещает дать ответы на все волнующие адресата вопросы и, в какой-то степени, ответить и себе тоже: «еще в школе,... глядя на карту мира, я останавливал взгляд на «довеске» к Соединенным Штатам,.. интриговало, что эта земля... была когда – то русской колонией. Почему же теперь она не наша? ... Я уже вывел на чистом листе заголовок этого очерка («Как продавали Аляску»), с переводчиком «перелопатили» много статей и несколько книг ... – результаты скромных моих «изысканий» не разошлись с серьезными научными исследованиями» – автор в диалоге с самим собой и читателем, умело использует тактику аргументации: «серьезные научные исследования», «прочтем... фрагмент письма», адресованного министру иностранных дел России А. Горчакову, подписанного «Константин» (мл. братом Александра 11), даются цитаты из газет, приводятся доказательства, выраженные в цифрах: «за 125 лет с года открытия Америки с Запада огромная территория была практически не освоена», «...к 4 часам утра 30 марта 1867г. договор был переписан, подписан, скреплен печатями...», «...за покупку и плату – 7 миллионов 200 тысяч долларов», «...Петербург (ожидал) 5 миллионов, не меньше» и т.д.. В том же предисловии Песков обещает познакомить читателя с обычаями, традициями коренного населения. И вновь мы видим в заголовках подтверждение диалогизма – апеллирование к определенным познаниям читателя: «Как и у всех, главные знания – впечатления об Аляске были почерпнуты у Джека Лондона» (у меня – как и у всех), «Аляску надо увидеть, как следует рассказать об увиденном, а потом можно умереть» («Увидеть Париж и умереть» – исполнение заветной мечты). И Василий Песков увлекательно рассказывает «об увиденном», устранив свою и «соавторскую» неосведомленность. Автор прельщает читателя увлекательным

странствием «на самолетах, лодках, автомобилях, на собачьих упряжках и на «своих двоих», приглашает посетить губернатора Аляски, дома старожилов, заманивает «приключениями, неожиданными встречами, посещением самых интересных мест самого большого и самого северного штата Америки». «А теперь – вашу руку, и мы вместе «откроем» Аляску. Она в самом деле больше, чем вы думаете». В начале пути – чтения, автор предлагает свою «руку», приглашая к сотворчеству, заставляя обратить внимание, на полисемию лексемы «больше»: больше = шире, глубже, разностороннее, величественнее...

«Помолись ворону...» – заголовок вобрал в себя художественное единство всего текста, превратившись в семантический центр очерка, посвященного коренным жителям Аляски – индейцам-атапаскам, их верованиям, основному виду занятий: охоте, рыболовству. Герои очерков В. Пескова – обыкновенные люди, эмоциональные, страстные, привлекательные в простоте своих разговоров, образа жизни: «Вот они – атапаски. Черноволосые, невысокого роста. В картузиках с козырьками. На всех разноцветные куртки. Тысячелетия не знавшие колеса, эти люди теперь, как дети, не расстанутся с японскими широкошинными вездеходами.» Интересен прием недосказанности (многоотчие в конце предложения), автор дает нам возможность (и себе тоже), домыслить, почувствовать, сделать выводы... («Эта птица у всех на севере почитается божеством. Атапаски считают, что небо, земля и все живое кругом создано вороном. Ворон наблюдает за жизнью каждого человека «Помолись ворону...» – говорят атапаски, благословляя кого – нибудь на серьезное дело... Душа их отдана богу, именуемому Природой, а ворон -часть этой веры»). Первый раз заголовок обыгрывается текстуально почти в конце очерка, а все, что описывалось до этого: люди, деревня, ремесло коренные жители и пр. служило автору не только для оживления повествования, но и для углубления подтекста. Заглавие – самый первый сигнал, посланный автором читателю.

Рассмотрим экспозицию: «Самолет заправлен (вот вам обещанное путешествие “на самолетах»)... Джон называет деревеньки по Юкону... Самая интересная – Гуслея, «столица комаров и лосей» на Аляске....И вот мы летим над страной атапасков. Трудно вообразить себе большую глухомань. Никаких следов человека! Синий лес, голубые кружочки озер, зелень болот и полян. И все опоясано серебристым кушаком Юкона, на котором тоже нет ни единой метки присутствия человека. «В самом начале, в экспозиции, – сталкиваемся с синтаксическим повтором, который выполняет функцию построения кольцевой композиции, усиливая эффект повышенного внимания, сталкиваемся с «узнаванием» авторского отношения ко всему, что отразилось в очерке: представляем себе атапасков, которые, «как дети, не расстанутся с японскими вездеходами», ощущаем, что «столица комаров и лосей» – «глухомань», т.к. «синий лес, кружочки озер», не имеют «метки присутствия человека». Так начинается очерк, а заканчивается? «В этой лесной глухомани среди блесков воды сохраняется детство, из которого выросло все человечество. Все тут просто, даже теперь, при самолетах, пятизарядных ружьях, резиновых мокасинах и лодках с

моторами. Помолись ворону...» Это не просто синтаксический повтор, «это психологический вздох» – директива (глагол повелительного наклонения «помолись»), автор обозначает свое отношение к «столице комаров и лосей», как к колыбели человечества, непостижимому величию природы.

Продолжаем вчитываться в текст: здесь и галерея лиц – у Пескова всегда чем-то замечательных: Джон Бинклей, выбранный в сенат атапасками («сенатора называют просто «Джон» и рады его появлению»), Сэм Вилсон, который «в прежние времена, несомненно, был бы вождем. Комплекция, ум, достоинство – все было в облике этого человека», Франклин Саймон – известный в деревне добытчик волков, Стив Этла – «Счастливый охотник» на медведей и пушнину. В анализируемом тексте нет отдельных микропортретов человека, но вся эта галерея человеческих судеб, служит связующим звеном, которое выполняет функцию интимизации, с помощью которой публицист «входит в контакт со своим читателем, делая его участником повествования, своих чувств, максимально приближая его к тому, в чем хочет иметь его участником, направляя интерес и по – своему изящно играя этим интересом» (Л. Булаховский). Очерк подкупает своей внутренней темой, тональностью в которой он написан. Жизнь «аборигенов» Аляски – это каждодневный подвиг: «основой жизни, как и сто, как и тысячу лет назад, остаются охота и рыбная ловля. Для атапаска – это не только добыча еды и шкур, это радость существования в этих лесах», В. Песков любит ими сам и приглашает к этому читателей.

Примечателен образ атапаскской деревни, которая «пахнет дымом, еловыми дровами, вяленой рыбой». В подтексте, расставленных автором ловушках, чувствуется постоянное присутствие русского Севера (русской деревни вообще) – это и «достопримечательности»: «дом, в котором размещается сразу все: «сельсовет», почта, тюрьма и музей...», и отсутствие постоянной работы: «те, кто имеет работу... могут, помимо всего прочего, купить много красивых кубков» (здесь речь идет о призовых кубках – символе роскоши, которые продаются, и к которым имеет страсть Сэм Вилсон), и потеря жизненной ориентации, смысла существования: «но если работы нет, человек на последние деньги начинает искать бутылку...», отсюда драки, убийства, большое количество самоубийств среди молодых людей... Несколько раз у В. Пескова, подтверждая правильность прочитанного подтекста, вырываются тоскливые признания: «Гусля... Старинное, почти русское слово», или в очерке из этого же цикла («Только самолетом...»): «За чаем, в разговоре об авиации и полетах мой застарелый патриотизм и принцип «за рубежом о Родине – ни полслова плохого», удержали от рассказа о том, что бывает в Домодедово... Я только грустно вздыхал».

Художественно-публицистическое произведение создается “по законам искусства. Это в свою очередь определяет главенствующую роль эстетической функции. Иными словами, все компоненты художественной структуры (факты, набор этих фактов, их расположение, характер и способ описания и т. д.) важны не сами по себе, а как отражение этической программы (мысли, задумки) автора, который отобрал материал и обработал его в соответствии со своим пониманием, отношением и оценкой” [3, 112]. После всего сказанного

возникает закономерный вопрос: существует ли вообще обратная связь «читатель – автор – автор»? «Возможности взаимопонимания материализованы в самом тексте, а «сотворчество» рассчитано не на «множественность» прочтений и толкований, а на «однозначность как максимальную приближенность читательского восприятия к авторской интерпретации. Социально значимый текст должен быть прочитан в соответствии с авторским замыслом» [4, 112].

Список литературы

1. Бахтин М. Из записей 1970 – 1971 г. – эстетика словесного творчества. – М., 1986.
2. Волошинов В. Марксизм и философия языка // Вопросы филологии. – М., 1993. – №1.
3. Кайда Л. Г. Стилистика текста: от теории композиции – к декодированию. – 2-е изд. – М., 2005.
4. Кайда Л. Г. Эссе: стилистический портрет. – М., 2008
5. Канторович В. Заметки писателя о современном очерке – М., Советский писатель. 1973.
6. Левидов А. Автор – образ – читатель. – Л., 1977.
7. Лотман Ю. Культура и взрыв. – М., 1992.
8. Манаенко Г. Н. Информационно-дискурсивный подход к анализу осложненного предложения. – Ставрополь, 2006.
9. Песков В. Аляска больше, чем вы думаете; 3-е изд. – М. – Книжный клуб, 2008.
10. Толпыкина Т. В., Толпыкин В.Е. Философия науки: учебное пособие. – Москва – Краснодар, 2007.

СПЕЦИФИКА ЖАНРА НАУЧНОЙ СТАТЬИ

***О.Э. Таашева
г. Ставрополь***

Общеизвестно в настоящее время, что каждый функциональный стиль представлен множеством жанров. Жанры художественной литературы исследованы подробно и многосторонне. Исследование жанров других функциональных стилей фактически лишь началось, причем в области газетно-публицистического и научного стилей уже достигнуты значительные успехи, менее разработанным остается до сих пор официально-деловой стиль [9].

Приведем определение жанра, данное В.И. Карасиком: «Жанровый канон – стереотип порождения и восприятия речи в специфических повторяющихся обстоятельствах» [3].

Н.М. Разинкина считает, что жанром является «разновидность функционально речевого стиля, определяемая тремя факторами: а) формой построения; б) характером наличной информации; в) эмоциональной окраской этой информации» [6].

Л.А. Кочетова под жанром понимает группу текстов, «которые используются для решения конкретной коммуникативной задачи в конкретных условиях общения» [4].

Н.А. Якубова называет жанром «организованную форму практического использования языка, выработанную и кодифицированную практикой речевого общения» [11].

Определения жанра, приведенные в работе М.П. Брандес, в своей совокупности отражают это сложное явление. «Жанр – это апробированная, закрепленная традицией форма речевого воплощения функции практического назначения содержания произведения. В жанрах реализуется цель, т.е. практическое назначение языка».

«Жанр представляет собой идеальную схему протекания коммуникативно-речевого акта. Жанры – это не конкретные произведения, а динамическая структурная модель, которая может воплощаться в некотором множестве конкретных речевых произведений».

«Жанр, взятый с точки зрения взаимоотношения человека и речевых средств в процессе создания формы произведения, представляет собой технологическую форму языковой практики».

«Если под типом дискурса мы понимаем класс текстов, традиционно используемых для достижения определенных коммуникативных целей в типовых условиях общения, характеризующихся определенной композиционной структурой, то жанром мы считаем класс текстов, традиционно используемых для достижения определенных коммуникативных целей в конкретных условиях общения. Таким образом, тип дискурса есть инвариант по отношению к конкретным формам своего существования, жанрам. Жанр, в свою очередь, выступает инвариантом текстов, обладающих определенной коммуникативной целью и использующихся в конкретных условиях общения» [2].

Баженова и Котурова так определяют жанры научной речи «исторически сложившиеся устойчивые типы произведений научной литературы, обладающие функционально-стилевой спецификой и стереотипной композиционной структурой» [1]. Эти ученые также отмечают, что научный стиль речи реализуется в крупных и малых жанрах. К первым относятся монография (индивидуальная и коллективная), диссертация, энциклопедия, словарь, справочник, учебник, учебное пособие; ко вторым – статья в периодическом или неперiodическом издании, реферат, аннотация, тезисы, обзор, рецензия, хроника и др. [1].

Жанры научной речи классифицируются по разным основаниям. В частности, по степени обобщения и креативности в познавательной деятельности выделяются первичные и вторичные жанры. В первичных излагается новое научное знание в процессе его формирования, во вторичных – знание, полученное в результате переработки первичных научных текстов [1].

К литературным родам (жанрам) в научном стиле Е. С. Троянская относит следующие типы текстов: 1) академические (собственно научные) тексты, представленные следующими жанрами: монография, статья, диссертация, научно-технический отчет, тезисы, доклад, сообщение, выступление и т. д.; 2) информационно-реферативные научные тексты (реферат, аннотация и т. д.); 3) справочно-энциклопедические научные тексты (энциклопедия, словарь, справоч-

ник и т. д.); 4) научно-оценочные тексты (рецензия, отзыв, экспертное заключение, полемическое выступление и т. д.); 5) научно учебные тексты (учебник, учебное пособие, лекция и т. д.); 6) инструктивные тексты (инструкция, руководство, памятка, рекомендации, сопроводительная документация, методики, программа и т. д.); 7) научно-деловые тексты: а) научная и техническая документация (патент, авторское свидетельство, описание изобретения, стандарт, техническое условие, нормаль, спецификация и т. д.); б) управленческие тексты (акт, заявка, рекомендация, договор, рекламация, проект, постановление, решение, указания, плановый документ, отчет, письмо и т. д.) [9].

Троянская считает, что подобно жанру литературного произведения, жанр научной прозы тоже подразделяется на ряд разновидностей, причем особенно большое количество разновидностей, по мнению ученой, имеется у жанров с «открытой», «свободной», «мягкой» структурой, типичных для значительного количества произведений научной литературы, например для статьи, монографии, отчасти рецензии, тезисов и некоторых других жанров, хотя эта степень свободы относительно варьируется (в сторону большей или меньшей «жесткости») в зависимости от разновидности. Троянская также отмечает жанры с «жесткой» («жестко фиксированной») структурой, такие, как патент, авторская заявка, стандарт и т. д., и, естественно, промежуточные формы (например, реферат, аннотация) [9].

Разделение жанра на разновидности легче и нагляднее всего можно показать на примере жанра статьи, наиболее исследованного в лингвистической литературе. Правда, и для этого жанра до сих пор нет общепризнанной и исчерпывающей классификации, поскольку, во-первых, как мы указывали выше, для текста с «мягкой» структурой этот ряд остается фактически всегда открытым, а также потому, что в основу классификации кладутся (и могут быть положены в зависимости от ракурса рассмотрения) различные признаки.

Приведем понятия научной статьи, данные различными исследователями. По определению Е.В. Михайловой «Научная статья – первичный оперативный письменный жанр научного дискурса, задачей которого является постановка и решение одной научной проблемы, имеющая средний объём, систему ссылок и выходные данные» [5]. Как видно, статья является формой научного рассуждения, размышления по поводу одной научной проблемы (от её постановки до решения).

В разработке теории риторики Ю.В. Рождественский указывает, что содержание статьи – это «полный силлогизм», (т.е. повествование), представленный текстом, оно обращено к широкому кругу учёных, границы которого не обозначены. Автор выделяет также ряд композиционных требований к статье, которая должна включать: 1) проблему, 2) постановку эксперимента (реального или мысленного), 3) логический аппарат, 4) само рассуждение – силлогизм, 5) вывод по поводу поставленной проблемы (1). Как видно из этих требований, они фактически намечают структуру статьи. Однако, на наш взгляд, структура может быть различной в зависимости от вида статьи [7].

По определению А.В. Чалбышевой, научная статья представляет собой форму научной публикации, которая фиксирует новое знание. Статья служит источником цитирования, порождает и накапливает научную информацию [10].

Жанр научной статьи, по мнению многих исследователей и нашему, соответственно, представляет собой ядро научного дискурса. Он справедливо считается прототипом научного дискурса, так как в этом жанре реализуются все категориальные признаки научного дискурса. Многочисленные образцы этого жанра, выходящие в различных изданиях, формируют модель жанра, своего рода жанровый канон, в соответствии с которым строятся последующие научные статьи. Однако, можно отметить, что другие жанры научного дискурса такие, как, например, лекции, рецензии, доклады больше описаны в лингвистической литературе, чем жанр научной статьи. Е. Михайлова отмечает, что в лингвистической литературе не встречается четкого определения научной статьи, в то время как описываются ее конституционные признаки и определяется специфика данного жанра.

Прежде всего, необходимо отметить, что научная статья является первичным и оперативным жанром научного дискурса, и конститутивные признаки этого типа дискурса в полной мере реализуются в тексте статьи. Содержание этого жанра, как и других видов научных текстов, полностью определяется его конститутивными характеристиками, поэтому жанрообразующими характеристиками научной статьи являются ее формальные особенности. Жанр научной статьи имеет средний объем, клишированную структуру и письменный канал реализации. По объему этот жанр статьи научного дискурса занимает промежуточное положение между тезисами (малый объем) и монографией (большой объем). Количественный показатель (число страниц) не может быть жестко установлен из-за широкого разнообразия научных статей и особенностей их построения в различных направлениях науки. Письменная форма изложения не требует дополнительных пояснений [8, 80].

Особенности структуры научной статьи – вот наиболее важная ее характеристика, с точки зрения формирования жанра. Статья, ровно как и любое другое произведение научной литературы, построена по вполне определенным правилам, которые характерны для научной литературы в целом, но в то же время обладает некоторыми особенностями, связанными с задачей этого произведения, т.е. постановкой и решением одной научной проблемы. Научная статья характеризуется определенной структурой, которая состоит из коммуникативно-значимых отрезков текста. Каждый коммуникативный блок является смысловой частью целого текста и выполняет определенные функции, которые подчинены общей коммуникативной задаче. Коммуникативно-значимыми отрезками текста здесь являются: *заголовок*, выражающий идею текста, направляющий внимание адресата на перспективное изложение идеи и определяющий рамки такому изложению; *основная часть текста*, в которой раскрывается тема статьи и излагается решение поставленной задачи; *заключение*, в котором формулируются выводы.

Заметим, что Е.В. Михайлова среди всех структурных особенностей, выделяемых различными авторами в текстах научных статей, только две считает конститутивными. Это определенная система ссылок и выходные данные [5, 88]. Установленная система ссылок является неотъемлемым признаком любой научной статьи. Ее использование считается обязательным требованием. Сочетание данного признака с признаком небольшого объема позволяет отличить жанр статьи от жанра монографии.

Выходные данные являются подтверждением факта опубликования статьи в сборнике подобных произведений. Этот критерий представляется обязательным, конститутивным признаком жанра статьи, так как только после публикации статья становится статьей.

Таким образом, ядро научного дискурса – жанр научной статьи имеет свои конститутивные признаки, формирующие жанр в целом и специфические характеристики, позволяющие подразделить его в дальнейшем на жанровые разновидности.

Список литературы

1. Баженова Е.А. Жанры научной речи // Журнал Сибирского федерального университета / Journal of Siberian Federal University. Серия «Гуманитарные науки» / Humanities & Social Sciences. 2009 2. – С. 133 – 137.
2. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка. М., 1983. 271 с.
3. Карасик В.И. Лингвокультурный типаж // Язык. Текст. Дискурс: Научный альманах Ставропольского отделения РАЛК / Под ред. проф. Г.Н. Манаенко. Вып.5. – Ставрополь, 2007. – С. 78 – 82.
4. Кочетова Л.А. Жанровые характеристики рекламного дискурса // Языковая личность: системы, нормы, стиль. – Волгоград, 1998. – С.58-59.
5. Михайлова Е.В. Интертекстуальность в научном дискурсе (на примере статей). Автореф.дисс... канд.филол.наук. – Волгоград, 1999.
6. Разинкина Н.М., Гуро Н.И., Зенкович Н.А. Международные контакты. Русско-английские соответствия. Справочник. –М., 1992.
7. Рождественский Ю.В. Теория риторики. Учебное пособие. 4-е изд. (испр.). – М., 2006.
8. Скрипак И. А. Языковое выражение экспрессивности как способа речевого воздействия в современном научном дискурсе : на материале статей лингвистического профиля на русском и английском языках : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.19 / Скрипак Ирина Анатольевна; [Место защиты: Ставроп. гос. ун-т].– Ставрополь, 2008.
9. Троянская Е.С. Полевая структура научного стиля и его жанровых разновидностей // Общие и частные проблемы функциональных стилей. – М., 1984. – С.16-27.
10. Чалбышева А.В. Прагмалингвистический аспект речевых жанров научного стиля : На материале немецких и русских текстов подязыка физики : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.19. – Ростов-на-Дону, 2006.
11. Якубова Н.А. О некоторых особенностях семантико-синтаксической организации жанра научного доклада [Текст] // Научная литература: язык, стиль, жанры. – С. 137-155.

ЖАНРОВОЕ ПРОСТРАНСТВО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

А.Б. Халатян

г. Ставрополь

Объективное исследование дискурса как общепринятого типа речевого поведения субъекта в определенной сфере человеческой деятельности предполагает обязательное изучение реализующих его жанров. Обратимся к некоторым проблемам теории речевых жанров и уточним, что понимают под «жанром» в целом и каковы принципы выделения и дифференциации жанровых форм в политическом дискурсе в частности.

Впервые проблема речевых жанров была обозначена М.М. Бахтиным, который, рассматривая единичное конкретное высказывание как основную форму использования языка, отметил зависимость характера и форм языкового использования от условий и целей той области человеческой деятельности, в рамках которой они продуцируются. Тематическое содержание, стиль, проявляющийся в отборе словарных, грамматических и фразеологических средств языка, и композиционное построение высказывания определяются спецификой сферы использования языка. «Каждое отдельное высказывание, конечно, индивидуально, но каждая сфера использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые типы таких высказываний, которые мы и называем речевыми жанрами» [2, 197]. Ученый обращает внимание на существенное различие между первичными (простыми) и вторичными (сложными) речевыми жанрами: вторичные речевые жанры, к которым относятся романы, различные научные исследования, большие публицистические произведения и др., преимущественно возникают в условиях более высокоорганизованного культурного письменного общения, вбирая и перерабатывая в процессе своего формирования различные первичные жанры, образованные в ситуациях непосредственного речевого общения. Изучение особенностей взаимодействия первичных и вторичных речевых жанров в процессе формирования сложных (идеологических) жанров, способно, с точки зрения М.М. Бахтина, пролить «свет на природу высказывания» [2, 199], проясняя таким образом проблему взаимоотношения языка и идеологии, языка и мировоззрения. Речевой жанр рассматривается ученым как типическая форма высказывания, отмеченная типической, свойственной данному жанру экспрессией, соответствующей ей типической интонацией и имеющая типическую для каждой области речевого общения концепцию адресата. Однако, отбирая слова в процессе формирования высказывания и воплощая тем самым общенародный язык в индивидуальную форму, речевой субъект (то есть говорящий) проявляет и собственную индивидуальность, раскрывает ее различные грани. «Наименее благоприятные условия для отражения индивидуальности в языке в тех речевых жанрах, которые требуют стандартной формы, например, во многих видах деловых документов, в военных командах, в словесных сигналах на производстве и др.»

[2, 200], – резюмирует М.М. Бахтин. Таким образом, обращение к природе речевых жанров позволит понять не только общие принципы построения высказывания, но и приблизит к пониманию такого «эпифеномена» [2] последнего, как индивидуальность говорящего.

Бахтинская идея единой системы речевых жанров получает дальнейшее развитие в работах отечественных и зарубежных исследователей, что привело к актуализации принципиально нового подхода к исследованию речевого общения. Так, в рамках заявленной А. Вежбицкой семантической теории элементарных смысловых единиц значение формулируется на специальном кодифицированном языке, извлеченном из произвольного естественного языка. «Применительно к речевым жанрам этот метод ведет к моделированию каждого жанра при помощи последовательности простых предложений, выражающих мотивы, интенции и другие ментальные акты говорящего, определяющие данный тип высказывания» [3, 241]. Предлагаемый анализ речевых жанров, выделенных «польским языковым сознанием» [3, 248], отражающих «польский общественно-культурный мир» (ibid.), кодифицированных «в польских лексических единицах» (ibid.) основан на выделении иллокутивных целей говорящего с последующим разложением всех жанров на конституирующие их позиции, эмоции, мотивы и т.д. С точки зрения исследователя, подобная модель позволяет зафиксировать соответствие каждого речевого жанра интегрированному пучку ментальных актов говорящего «в контексте воображаемых, предвосхищаемых или используемых как исходная точка суждений, интенций и эмоций своих адресатов» (ibid.). Вслед за М.М. Бахтиным, ученый рассматривает речевые жанры как ключи к пониманию культуры общества, способные связать социальную реальность с языковой.

Исходя из теории М.М. Бахтина, К.Ф. Седов определяет речевой жанр как «вербально-знаковое оформление типических ситуаций социального взаимодействия людей» [19, 8]. По убеждению ученого, в разработке теории жанров необходимо различать понятия жанр и текст, как относящиеся к различным плоскостям изучения общения. Так, при текстовом подходе речевое сообщение рассматривается с позиций его внутреннего строения, жанр же «есть вербальное отражение интеракции, социально-коммуникативного взаимодействия индивидов» [19, 10]. Именно это принципиальное различие объясняет целесообразность выделения монологических и диалогических жанров. Согласно общей теории речевых жанров, жанровые образования нельзя рассматривать как внешнее условие коммуникации, соблюдение которого является необходимостью для коммуниканта (говорящего/пишущего). «Жанры речи присутствуют в сознании языковой личности в виде фреймов, влияющих на процесс разворачивания мысли в слово. ... В ходе своего социального становления личность 'вращается' в систему жанровых норм. В свою очередь эта система 'вращается' в сознание говорящего индивида по мере его социализации, определяя уровень его коммуникативной (жанровой) компетенции, влияя на характер его дискурсивного мышления» [19, 13]. Следуя духу рассматриваемой концепции, уче-

ный выделяет факторы, обязательное соблюдение которых необходимо для успешного социального взаимодействия: соответствие вербального оформления целям коммуникации; учет адресата и его апперцептивного фона; соответствие речевых способов разворачивания интеракции этическим нормам.

В зарубежной лингвистической литературе мы встречаем определения жанра как институционализированного стандарта социальной интеракции [28], комплекса формальных и реальных параметров, создающих специфический в заданной ситуации [27], институционализированного посредника (mediator) между индивидуальным и социальным [29].

В.В. Дементьев рассматривает жанр как переходное явление между языком и речью [8]. К наиболее разработанным направлениям теории речевых жанров ученый относит лингвистическое изучение жанра или генристику, исходящую из интенций говорящего и опирающуюся на методологию и терминологию теории речевых актов, и прагматическое изучение речевого жанра или жанроведение, основанное на изучении всех аспектов взаимодействия адресанта и адресата, актуализирующее интерпретативный аппарат интеракционной модели коммуникации и сближающееся с теорией не прямой коммуникации. Главные различия лингвистического и прагматического изучения, как отмечает В.В. Дементьев, проявляются по следующим линиям: 1) ориентация на монолог – ориентация на диалог; 2) ориентация на логику, грамматику (исследование особенностей жанровой организации в психолингвистическом аспекте) – ориентация на взаимодействие, помещенное в социально-культурные условия конкретной ситуации, то есть анализ жанра речи с позиций социолингвистики [8, 42 – 50]. Обобщив опыт изучения речевых жанров в рамках обоих направлений, ученый приходит к выводу о необходимости и целесообразности синтеза генристики и жанроведения на основе общей коммуникативной природы речевого жанра и языка. В результате этого синтеза актуализируется так называемая коммуникативная генристика – генеральное направление теории речевых жанров, понимающее речевой жанр как средство формализации социального взаимодействия и позволяющее «изучать жанровую системность как формальной, так и содержательной стороны речи» [8, 61], а именно: синтактику, прагматику и семантику речевого жанра с учетом его диалогической природы, специфику дифференциации речевых жанров по степени жесткости, историю речевых жанров, различие первичных и вторичных, речевых и риторических жанров.

В.И. Карасик предлагает рассматривать жанр как стандартную языковую форму «передачи типизируемого содержания» [9, 22], как «исторически обусловленные форматы коммуникативного поведения» [9, 207].

По мнению Т.В. Шмелевой, «речевой жанр – понятие, необходимое не только для реалистического изучения речи, но и для практического обучения ей» [26, 63]. Сущность своего понимания проблемы исследователь определяет следующим образом: «... в нашем речевом сознании есть **модели** (выделено цитируемым автором) речевых жанров, в соответствии с которыми мы как авторы строим и как адресаты воспринимаем реальные речевые произведения, а также оцениваем их»

(ibid.). В рамках предлагаемого Т.В. Шмелевой толкования речевого жанра предполагается способ характеристики и описания речевых жанров, учитывающее следующие параметры модели жанрового образования: коммуникативная цель – ключевой жанрообразующий признак, позволяющий выделить четыре класса речевых жанров – информативные, императивные, этикетные или перформативные, оценочные жанры; образ автора и образ адресата – информация об участниках общения, обеспечивающая успешное воплощение типового проекта речевого жанра; образ прошлого и образ будущего реализуют определенный сценарный замысел и связаны с местом каждого речевого жанра в цепи речевого общения; диктумное (событийное) содержание – отбор информации о мире, вносящий более частные дифференциации, вплоть до различения конкретных жанров речи; языковое воплощение – спектр возможностей, лексических и грамматических ресурсов жанра, отбираемых по требованиям речи [26, 81 – 89].

Актуальным вопросом теории речевых жанров является дифференциация «речевых интеракций, разных по объему» [19, 13]. Рассматривая речевой жанр в узком значении термина как центральную единицу предлагаемой им типологии, К.Ф. Седов подчеркивает, что речевой жанр – это «достаточно длительная интеракция, порождающая диалогическое единство или монологическое высказывание, которое содержит несколько сверхфразовых единств» (ibid.: 14). Минимальной единицей этой типологии является субжанр – жанровая форма, представляющая собой одноактное высказывание, обозначающее поворот в рамках внутрижанровой интеракции. Для обозначения речевых форм, сопровождающих социально-коммуникативные ситуации, в составе которых можно выделить несколько самостоятельных речевых жанров, ученый предлагает термин «гипержанр» или «гипержанровая форма» (ibid.).

В.Е. Гольдин выделяет простые и сложные речевые события. В основе последних лежит ситуация (или внутренняя форма), которая складывается из более частных речевых событий. Сложные речевые события отличаются от простых по целому ряду параметров: они обычно планируются, назначаются, контролируются, могут быть регулярными, но чаще назначаются произвольно, выступая социально-маркированными ориентирами; их строение имеет общественно-закрепленный (институционализированный) ритуализированный характер, определенный состав, отношения и поведение участников. Каждой сфере деятельности, каждому социуму, каждому конкретному временному континууму свойственны свои комплексы речевых событий, которые составляют важный компонент речевой культуры общества [7, 94 – 97].

Внимание исследователей политического дискурса обращено преимущественно на изучение его отдельных жанров – политическое интервью [17], листовка [20], предвыборная полемика [4; 21; 13; 6], парламентские дебаты [10; 18], политический скандал [12], политический плакат [15], карикатура [1], политическая программа [14], новогоднее обращение [11], политический анекдот и др.

Анализируя особенности организации жанрового пространства политического дискурса, О.Н. Паршина отмечает диалогическую природу жанров поли-

тической коммуникации, присутствующую даже в монологической по форме речи (инаугурационная речь, приветственное слово, напутственное слово, обращение главы государства к населению, поздравительное слово и т.п.). С точки зрения ученого, при характеристике жанров политического дискурса необходимо исходить из цели, реализуемой политиком в публичном выступлении. Помимо простых речевых жанров, в жанровом пространстве исследуемого дискурса автор выделяет событийные речевые жанры (или сложные речевые события – по [7]), состоящие из отдельных жанров, которые, в свою очередь, поддаются членению на субжанры, в роли которых выступают простые речевые жанры. Так, сложное речевое событие «теледебаты», целью которого является привлечение адресата на сторону адресанта для достижения прогнозируемого результата, представлено жанрами «программная речь», «речь в прениях» и «предвыборное обращение». Для реализации указанных жанров коммуникантами могут привлекаться следующие субжанры: мнение, критика, предложение являются обязательными элементами программной речи; обоснование собственной позиции и возражение противоположающейся стороне используются, как правило, в ходе прений. Проанализировав конститутивные характеристики таких диалогических жанров устного политического дискурса, как «теледебаты» и «прямая линия», О.Н. Паршина приходит к выводу о появлении новых модификаций в устной форме политического дискурса, ставших результатом жанровых трансформаций и обогативших его жанровую систему [16, 14 – 38].

По мнению Е.И. Шейгал, многомерность политического дискурса проявляется в возможности дифференциации его жанрового пространства по ряду параметров: степень институциональности, субъектно-адресатные отношения, социокультурная специфика, событийная локализация, степень прототипности.

Широкое понимание политического дискурса, включающее как статусно-ориентированное, так и личностно-ориентированное общение, позволяет градуировать жанры политической коммуникации по оси институциональности, располагая их последовательно от максимально неформальных до максимально институциональных: разговоры о политике в семье, с друзьями, разговоры с незнакомыми людьми в очереди, анекдоты, слухи; самиздатовские листовки критического содержания; телеграммы или письма протеста в знак протеста или поддержки; политический скандал (находится на грани личностного и персонального); пресс-конференция; публичные политические дискуссии; публичные выступления, речи политиков; политические документы; международные переговоры, официальные встречи представителей государств. Стратификация по субъектам политической коммуникации требует обязательного разграничения институциональных и неинституциональных разновидностей общения. В общении, включающем институты, автор выделяет жанры, характерные для общественно-институциональной коммуникации (линия «институт-общество»: постановления правительства, декреты, законы, призывы, лозунги, плакаты, публичные речи политиков, радиообращение, указ президента; линия «общество-институт»: петиции, обращения, листовки, указы избирателей, выступления на митингах), коммуникации между институтом

и гражданином (телеграммы, письма граждан к политикам и институтам, голосование на выборах) и коммуникация между агентами в институтах (внутренняя сфера: служебная переписка, кулуарное обсуждение, закрытое заседание и др.; публичная сфера: переговоры, встречи политических деятелей, парламентские дискуссии, круглый стол, послание президента конгрессу, выступление премьер-министра на заседании Думы, доклад на съезде, партийная программа, программная речь на съезде партии и др.). Социокультурная дифференциация жанров политического дискурса, приводящая к образованию политических социолектов, обусловлена неоднородностью идеологических ориентаций групповых субъектов политики. Именно идеологическая ориентация лежит в основе политического социолекта и определяет его автономный номинативный код, образованный ключевыми словами-идеологемами, специфическим набором речевых жанров, стратегий и тактик. При рассмотрении специфики жанровых форм с точки зрения их соотносительности со сложными коммуникативными событиями политического дискурса, автор обращается к уже упоминавшейся концепции В.Г. Гольдина, в соответствии с которой рассматривает коммуникативные политические события как сложные, многожанровые формы: сложное речевое событие «встреча депутатов с избирателями» может быть представлено такими жанрами, как объявление, выступление депутата, ответы на вопросы, наказания избирателей и т.п. Степень прототипности или маргинальности жанровых форм определяется следующими критериями: соответствием основной интенции политического дискурса – борьбе за власть, первичностью текста и отсутствием или наличием пересечения с другими типами дискурса. Исходя из этого, к прототипным Е.И. Шейгал относит первичные, сугубо институциональные жанры – парламентские дебаты, публичная речь политика, лозунг, декрет, переговоры. Периферийные жанры находятся на пересечении с другими типами дискурса и являются вторичными жанрами, имеющими респонсивный характер: интервью, мемуары политиков, аналитические статьи, письма читателей, граффити, политическая карикатура, пародия, анекдот и т.п. В функциональной структуре жанрового пространства исследователь выделяет ритуальные/эпидейктические жанры, ведущей интенцией которых является интеграция (инаугурационная речь, радиообращение, юбилейная речь), ориентационные (конституция, указ, соглашение) и агональные жанры (лозунг, рекламная речь, предвыборные дебаты).

А.П. Чудинов трактует жанр как «средство индивидуализации текста, его соотнесения с условиями речевой деятельности» [23, 38]. Для различения жанров политического дискурса ученый предлагает исходить из следующих параметров: 1) функциональной составляющей, 2) объема и 3) цели высказывания в политической коммуникации. В рамках предложенной системы жанровой дифференциации А.П. Чудинов выделяет, соответственно: 1) ритуальные, ориентационные, агональные и информативные жанры; 2) малые (лозунг, слоган, речевка), средние (выступление на митинге или в парламенте, листовка, газетная статья и др.) и крупные (партийная программа, политический доклад, книга политической публицистики и др.) жанры; 3) информативные, оценочные и

императивные жанры [23]. Очевидно, что рассмотренные типологии политических жанров пересекаются и дополняют друг друга, что допускает, на наш взгляд, возможность их интегрирования для получения более полной системы дифференциации жанрового репертуара политического дискурса.

Проведенный анализ современного состояния теории речевых жанров позволяет нам вслед за М.М. Бахтиным и К.Ф. Седовым рассматривать жанр как вербально-знаковое оформление типических ситуаций социального взаимодействия людей, соответствующее определенным коммуникативным целям, успешная реализация которого требует обязательного учета фактора адресата и его апперцептивного фона. Под политическим жанром мы понимаем сложное речевое образование, поддающееся членению на меньшие по объему субжанры, реализующее основную интенцию исследуемого дискурса – борьбу за власть и выделяемое по таким критериям, как: степень институциональности, субъектно-адресатные отношения, социокультурная специфика, событийная локализация, степень прототипности, функциональная составляющая.

Список литературы

1. Артёмова, Е.А. Карикатура как жанр политического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2002.
2. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров // Социальная психоллингвистика: Хрестоматия/ Составление К.Ф. Седова. – М., 2007 – С.197– 236.
3. Вежибicka, А. Речевые жанры // Социальная психоллингвистика: Хрестоматия. / Составление К.Ф. Седова. – М., 2007 – С. 237 – 249.
4. Гайкова, О. В. Предвыборный дискурс как жанр политической коммуникации: на материале английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2003.
5. Гайкова, О. В. Предвыборный дискурс как жанр политической коммуникации: на материале английского языка: дис. ... канд. филол. наук. –Волгоград, 2003.
6. Голубева, Т. М. Языковая манипуляция в предвыборном дискурсе :на материале американского варианта английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук.. Нижний Новгород, 2009.
7. Гольдин, В.Г. Имена речевых событий, поступков и жанры русской речи // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация.– М., 2007. С.90 – 102.
8. Дементьев, В.В. Когнитивная генристика // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М., 2007. С.103 – 115.
9. Карасик, В.И. Языковые ключи. – М., 2009.
10. Китик, М.В. Снижение интенсивности высказывания в политическом дискурсе (на материале стенограмм заседаний Британского парламента): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2004.
11. Комисарова, Т.С. «Новогоднее обращение» как жанр политического дискурса (сравнительный анализ новогодних обращений В.В.Путина и Г.Шредера) // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвуз. сб. науч. тр. Вып.2. / Отв. ред. А.Г.Пастухов. Орел: Орлов. гос. ин-т искусств и культуры, 2005. С.143 – 150.

12. Кочкин, М.Ю. Политический скандал как лингвокультурный феномен: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2003.
13. Левшина, Н.Г. Косвенные речевые тактики в предвыборном дискурсе: на материале выборов Главы Администрации Псковской области: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2005.
14. Логинова И.Ю. Лингвопрагматические особенности текста программы политической партии (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2004.
15. Магера, Т. С. Текст политического плаката: лингвориторическое моделирование (на материале региональных предвыборных плакатов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2005.
16. Паршина, О.Н. Российская политическая речь: Теория и практика/ Под ред. О.Б. Сиротининой. Изд. 2-е, испр. и доп. – М., 2007.
17. Попова, Е.А. Культурно-языковые характеристики политического дискурса (на материале газетных интервью): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 1995.
18. Правикова, Л.В. Язык парламентских дебатов (опыт системного описания дискурса по терроризму в Конгрессе США и Парламенте Великобритании): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Пятигорск, 2005.
19. Седов, К.Ф. Человек в жанровом пространстве повседневной коммуникации // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М., 2007. – С.7 – 38.
20. Федотовских, Т.Г. Листовка как жанр политического дискурса: когнитивно-прагматический анализ: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2005.
21. Филинский, А.А. Критический анализ политического дискурса предвыборных кампаний 1999-2000 гг.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2002.
22. Чудинов, А.П. Политическая лингвистика. – М., 2007.
23. Чудинов, А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991—2000): Монография / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2001.
24. Чудинов, А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: Монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003.
25. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса. М.; Волгоград, 2000.
26. Шмелева, Т.В. Модель речевого жанра // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М., 2007. С.81-89.
27. Miller, C.R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech* 70 p. 151–167. 1984.
28. Orlikowski, W., & Yates, J. Genre systems: structuring interaction through communicative norms. Cambridge, MA, 1998: [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://ccs.mit.edu/wp_toc.html. Дата обращения: 18.11.2010 г.
29. Swales, J.M. Genre analysis. English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.
30. Caballero, R& Theorizing about genre and cybergenre. CORELL: Computer Resources for Language Learning 2, 14 – 27. 2008.

ЛИНГВОКОГНИТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЗНАЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО СЛОВА «PERSON» КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА

Э.А. Чакина
г. Ставрополь

Каждый язык имеет свою оригинальную графическую, фонетическую, морфологическую, синтаксическую и лексикологическую форму. Основной единицей языка является слово. Каждое слово имеет свою семантику, семантика одного и того же слова может отличаться в разных языках. Таким образом, лингвокогнитивная характеристика значения русского слова «личность» и английского слова «person» будет отличаться. Цель нашей статьи изучить лингвокогнитивную характеристику значения английского слова «person».

Что касается этимологии английского слова «person», М.Мосс писал: «От простого маскарада к маске, от роли (персонаж) к персоне; от последней – к имени, к индивиду; от этого последнего – к существу, обладающему метафизической и моральной ценностью; от последнего – к фундаментальной форме мысли и действия. И это завершает весь путь» [12, 16].

Слово «person» в современном английском языке имеет следующие значения:

- абстрактное: а) характер морального или юридического лица, б) психологическая функция, в результате которой индивид рассматривает себя как единое и постоянное «Я», в) обычное и доминирующее сосредоточение на себе самом, т.е. эгоизм, г) оригинальность;

- конкретное значение: а) моральное лицо, точнее, лицо, реализующее в высокой степени свойства, выделяющие его из числа обычных биологических индивидов, б) человек, в том или ином отношении стоящий в обществе особняком [13, 230].

В современном обществе «person», прежде всего, рассматривается как человек, рождение которого зарегистрировано, о чем выдано свидетельство.

Для того чтобы определить, с какими понятиями связано слово «person» нами был проанализирован ряд словарных статей, трактующих это слова.

Словарь В.К. Мюллера дает следующую трактовку слова «person» – человек, личность, особа. Другими словами «person» любой человек, то же что и «man» (человек) [4, 580].

Dictionary of Contemporary English даёт следующее определение слову «person» – человек, обладающий своими собственными особенными характеристиками: *He was a very nice **person**, always pleasant and friendly.* Он был очень приятным человеком;

- тип человека: *I like her as a **person**, but not as a boss.* Она нравится мне как человек, но не как босс;

- человек, которому нравятся определенные вещи: *I am not a morning **person**.* Я не жаворонок [9, 1221].

Словарь Lexicon of Contemporary English: «person» – живое человеческое тело или его внешнее проявление: *She was small and of person.* Она была маленьким человеком.

Этот же словарь: «person» – человек, имеющий свою особенность или отличающийся чем-либо от других: *Would you call a week-old baby a person?* Можете ли вы назвать личностью ребенка, которому неделя отроду? *You are just the person I wanted to see.* Вы как раз тот человек, которого я хотел видеть.

- кто-то неизвестный или не имеющий имя: *No person may enter the hall without permission.* Ни кто не может зайти в зал без приглашения.

- человек как одна из многих частей или активностей его жизни: *He is a different person altogether when he is at the club.* В целом он необычный человек, когда он в клубе [14, с. 679].

Англо русский словарь под ред. В.В. Акуленко: «person» – человек, личность, особа, субъект: *a suspicious-looking person* подозрительная личность;

- внешность: *he has a fine person* у него приятная внешность;

- действующее лицо, персонаж: *The story is written in the person of the spectator.* История написана от лица очевидца [1, 176].

Language Activator: The World's First Production Dictionary: «person» – личность: *I think she is a really nice person.* Я думаю, она действительно приятная личность. *I keep phoning the school but the person I need to speak to isn't there.* Я звонил в школу, но человека, который мне был нужен, там не было. *Your handwriting can reveal a lot about the kind of person you are.* Твоя рукопись раскрывает много твоих личностных качеств. *I don't care if you were desperate, it is still wrong to steal another person's property.* Мне все равно, что был в отчаянии, т.к. это плохо воровать чужое личное имущество.

«Person» – human being – человек, особенно в сравнении с другими формами жизни или машинами: *Chimpanzees are closely related to human beings.* Шимпанзе близкородственен человеку. *Many jobs that were once done by humans are now performed by computers.* Многие виды деятельности, которые делал человек, сейчас, производятся компьютерами.

«Person» – individual – личность, особенно когда говорится о человеке, который несет ответственность за свои действия, как часть группы. *It is the responsibility of each individual within the class to make sure they have the correct books.* Это ответственность каждого человека в классе проверить те ли у них книги.

«Person» – character – личность достаточно странная и нечестная. *A couple of suspicious-looking characters were standing outside the house.* Пара подозрительных личностей стояла за домом.

«Person» – someone/somebody – личность, употребляется, когда говорят о неизвестном человеке. *Someone phoned you but I didn't get their name.* Кто-то звонил тебе, но я не спросил его имя. *He was never popular and people say he once killed somebody.* Он никогда не был популярным, говорили, что он убил кого-то. *As someone once said, all's fair in love and war.* Кто-то однажды сказал: в любви и на войне все средства хороши.

«Person» – юридическое понятие, включающее права и обязанности, данные человеку законом. В области закона, философии, медицины и других сфер, значение термина зависит от контекста. В судопроизводстве личность рассматривается как юридическое лицо, выступающее и в качестве истца и в качестве ответчика [11, 1053].

На основании того, что «понятие» представляет собой логически расчлененную общую мысль о предмете, включающую ряд взаимосвязанных признаков и в связи с тем, что термин «person» включен в терминологию некоторых наук, оно может рассматриваться как понятие.

В английском языке понятие «person», характеризует личность с точки зрения психологии следующим образом: «person» – это присущий индивиду способ мышления, чувств и поведения. «Person» охватывает настроение, систему отношений, мнений человека и выражает наиболее явственно во взаимодействии с другими людьми. «Person» – это те поведенческие характеристики, наследственные и приобретенные, которые отличают каждого индивида и могут наблюдаться в отношениях индивида с окружением и социальной группой [13, 231].

Термин «person» в английском языке определяется по-разному, но как психологическое понятие он имеет два основных значения: первое выделяет различия, которые существуют между людьми: в этом отношении изучение личности фокусируется на классификации и объяснении относительно стабильных психологических характеристик человека. Второе выделяет качества, которые делают всех людей похожими друг на друга и которые отличают человека от других видов; оно направляет на поиск закономерностей, определяющих природу человека, и факторов, влияющих на ход жизни.

Иными словами, особое значение имеет не личность в целом, а её восприятие и те характеристики, которые приписываются.

По мнению английского философа Дж. Локка, «person» (личность) есть разумное мыслящее существо, которое имеет разум и рефлексию и может рассматривать себя, как себя, как то же самое мыслящее существо, в разное время и в различных местах...» [3, 257]. Другими словами «person» – деятель, имеющий определенный взгляд и теорию жизни.

Отсюда напрашивается вывод о том, что в английском научном дискурсе «личность» – объект, отдельно взятый человек, выполняющий свои функции в обществе, при этом, он есть то, как воспринимают его окружающие.

На основании вышеизложенного, мы можем утверждать, что английское слово «person», номинирующее соответствующее понятие «person» может быть и номинацией данного концепта, определяясь следующими признаками: слово «person» часто употребляется для характеристики как положительных, так и отрицательных черт человека, что указывает на такое его свойство как «переживаемость» [7, 41]; в слово «person» вошли многие из тех значений и смысловых оттенков, которые развивались в разных европейских языках, в нем содержится понимание соответствующего круга идей и представлений о человеке и обществе, о социальной индивидуальности и её отношении к коллективу и государ-

ству, что позволяет нам говорить о «номинативной плотности» концепта [5, 133]; слово «person» имеет глубокое философское значение, раскрывающее культурную значимость и мировоззренческие взгляды того или иного народа, что характеризует лингвокультурный концепт [2, 617]; слово «person» имеет исходное значение, которое частично сохраняется в любых оттенках его смысла.

Для формирования обыденного представления о концепте «person» нам необходимо рассмотреть вербализацию концепта в английском языке.

*It consists of two rhymed couplets about a famous **person**.* Он состоит из двух рифмованных куплетов об известной **личности**.

*And I do have such doubts but, being a modest **person** as you know.* У меня тоже есть сомнения, но это самый скромный **человек**, которого ты знаешь.

*If you've got that standard you can then identify whether a **person** is below standard or I mean, a very fussy person, she likes somebody to fuss over.* Если у тебя есть эталон тогда ты можешь выделить личность несоответствующую этому эталону, я имею ввиду суетливую **личность**, которой нравится учить кого-то.

*The dream itself has no meaning; the effect it has on the second **person** tells a great deal about that person.* Мечта сама по себе не имеет значения, но эффект, который она производит на **личность**, говорит о великом значении сна для человека.

Данные цитаты указывают на то, что в английском языке личность это человек, который проявляет те или иные качества.

*You're in danger of every time you're praising that **persons**, they're going to be sitting back.* Вы каждый раз в опасности, когда вы хвалите таких **людей**, они начинают бездельничать.

*Ramsay knew her by repute only and had been looking forward to seeing her in **person**.* Рамзес знал только о её репутации и пытался рассмотреть в ней **личность**.

Данные фразы обнаруживают в содержании концепта «person» абсолютно разные по смыслу значения.

*In all localities social workers introducing or visiting an elderly **person** in a private or voluntary Home have an overall responsibility for all residents, if there are disquieting indications to report about it.* Во всех населенных пунктах социальные работники знакомятся или посещают старых **людей** в частных или добровольческих домах, которые несут ответственность за всех их жителей, если есть тревожные показатели, докладывают об этом.

*If both you and the other **person** can find something to laugh about together it paves the way for a harmonious transaction.* Если вы оба, ты и другой **человек**, сможете найти что-то, над чем вы вместе посмеетесь — это поможет гармоничной сделке.

*It's only later on when they're more experienced that they can actually say, well hang on a minute I can do more for this **person** and I'm going to do more for this person.* Позже, когда они будут более опытными, они действительно смогут остановиться на минутку и понять, что они могут сделать для этого **человека** и сделают это.

*How much rice are you supposed to have for one **person**?* Сколько риса на одного **человека**.

*Clause B of the certificate entitles «any **person** driving on the order or with the permission of the Policyholder» to drive».* В пункте В сертификата по вождению: «любой **человек** может сесть за руль с разрешения держателя страхового полиса».

*Client Server: A technical support **person**.* Клиентский сервер: Техническая поддержка **личности**.

Приведенные выше высказывания указывают на тот факт, что чаще всего «**person**» употребляется в значении человек.

Исходя из анализа высказываний, которыми вербализован концепт «**person**», можно сделать следующий вывод: в английской языковой картине мира личность – это объект, отдельно взятый человек, выполняющий свои функции в обществе, при этом, анализ словарных статей и тезауруса показал, что каждый человек – это личность, другими словами в английской лингвокультуре каждый родившийся ребенок – это личность.

Таким образом, лингвокогнитивная характеристика значения английского слова «**person**» как составляющая лингвокультурного концепта, указывает на тот факт, что в английской языковой картине мира личность – деятель общественного развития.

Список литературы

1. Акуленко В.В. Англо-русский и русско-английский словарь «Ложных друзей переводчика». – М., 1969. – 383 с.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М., 1999. – 257 с.
3. Ильенков Э.В. Что же такое личность?// Философия и культура. – М. 1991. 393с.
4. Мюллер В.К. Новый англо-русский словарь: Ок.170 000 слов и словосочетаний. – М., 2003. – 946 с.
5. Национальный корпус иностранного языка // www.ruscorpora.ru
6. Орешкина М.В. Лингвокультурологические аспекты языковых заимствований. М., 2000.
7. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Опыт исследования. – М., 1997. – 824 с.
8. Тезаурус: <http://www.perevod-translate.ru/english/p/pe/person.html>
9. Dictionary of Contemporary English. Longman. 2008. 1950 p.
10. en.wikipedia.org/wiki/
11. Language Activator: The World's First Production Dictionary Longman. 2008. 1560 p
12. M. Muoss. A category of the human mind: The notion of person. The category of the person: Anthropology, philosophy, history. – Cambr. etc.: Cambr. UP, 1985. 1-25.
13. Personality// Encyclopedia Britannica. London, 2002 Стр. «230—231»
14. Tom McArthur. Lexicon of Contemporary English. Longman. 2008. 912 p.

РАЗДЕЛ 5.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*И.О. Арутюнян
г. Ставрополь*

Проблема целостного развития здоровья педагога существенно актуализируется в связи с тяжелыми социально-демографическими условиями в стране, осложняется такими особенностями образовательного пространства, как чрезмерная физическая напряженность процесса обучения, повышенная ответственность педагога за свои действия. Поэтому физическое воспитание является неотъемлемой частью профессиональной подготовки педагогов.

В последнее время намечается качественно новая стадия осмысления сущности физического воспитания. Все чаще говорится о физической культуре не только как об абстрагированном социальном феномене, но и как о свойстве личности (Визитей Н.Н., Новиков Б.И., Столяров В.И., Бальсевич В.К.) [6].

Так, рассматривая физическую культуру с позиции культуросообразности, она представляет собой многогранное и интегрированное явление, продуцирующие духовно-телесное единство (физкультурное совершенство) человека, через сознательно окультуренную двигательную (физкультурную) активность, в которой преобладает двигательная одухотворенность физического. Как всякая сфера культуры, культура физическая – это, прежде всего «работа с духом», его внутренним, а не внешним миром: без сформированного истинно ценностного отношения к телу, не возможна никакая подлинная культурная деятельность, направленная на развитие физических качеств. Поэтому основной методологической позицией при осмыслении сущности физической культуры становится гармония физического и духовного, достигаемая одухотворением физического, что обусловлено сущностью культуры, соотношением биологического и социального, телесного и духовного в человеке [4].

Не случайно, физическое воспитание в современной педагогической и психологической науке рассматривается как особый вид деятельности, способствующей воспитанию лучших физических, нравственных, психических качеств, связанных с формированием самого человека (Белорусова В.В., Решетень И.Н., Рудик П.А., Харабуга Р.Г., Пуни А.Ц., Худадов Н.А. и др.), в нашем случае педагога [6].

Как отмечает К.Д. Ушинский, эффективная педагогическая деятельность «всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [5]. Поэтому педагог своим собственным примером должен ориентировать подрастающее поколение на формирование телесно-двигательных знаний, телесно-ценностных ориентаций, мотивов двигательной активности, идеалов здорового образа жизни, волевых и нравственных качеств [4].

В нашем обществе роль современного учителя в социализации ребенка трудно переоценить. Учитель сопровождает развитие ребенка на протяжении важнейших этапов становления личности. Продолжительное воздействие на формирующуюся психику имеет глубокие последствия для развития психических функций ребенка (мышления, памяти, внимания и др.), его способностей, характера, направленности его личности (идеалов, убеждений, системы мотивов и т. д.). Но что может быть еще важнее, чем то, что учитель оказывает мощное воздействие не только на осознаваемые субъектом образы, представления и т.п., но и на содержание его бессознательных структур. Все это серьезнейшим образом влияет на дальнейшее развитие ребенка, на события его взрослой жизни, определяет особенности взаимодействия с окружающим миром и с собственной личностью [1]. Такое тесное взаимодействие учителя и ребенка, требует от педагога больших эмоциональных и психических затрат.

Проблема сохранения психического здоровья педагога в образовательном учреждении стала особенно острой. Повышаются требования со стороны общества к личности педагога, его роли в воспитательном процессе – от него требуется творческое отношение к работе, владение педагогической техникой (речью, выразительными средствами общения, педагогическим тактом), проектировочными умениями т.д. Такая ситуация потенциально содержит в себе увеличение нервно-психического напряжения личности, что приводит к возникновению невротических расстройств, психосоматических заболеваний. В практике образовательных учреждений возникает проблема профессиональной дезадаптации как отражения личностных противоречий между требуемой от педагога мобилизацией наличием внутренних энергоресурсов, вызывающих достаточно устойчивые отрицательные (часто неосознаваемые) психические состояния, проявляющиеся в перенапряжении и переутомлении (что отражается на его эмоционально-чувственной сфере). В этой связи охране и восстановлению профессионального здоровья педагога в значительной степени способствует повышение уровня его эмоциональной устойчивости [2].

Также сущностной особенностью педагогической деятельности является то, что она строится не столько на силе административной власти, сколько на духовно-нравственном педагогическом авторитете. Поэтому в ней нравственная культура со всеми ее особенностями выступает на передний план, становится доминирующей [6].

Нравственная культура – систематический, интегральный результат всего духовного развития личности. Она характеризуется как уровнем усвоенных моральных ценностей, так и участием человека в их создании [2].

Нравственная культура находит проявление в имидже педагога, его улыбке, строгости, сдержанности, скромности, чуткости, искренности, интеллигентности, общительности, любви к жизни.

Стремиться быть таким для педагога очень важно, так как он посредник между ребенком и духовными ценностями прошлых и современных поколений. Эти ценности, знания, морально-этические нормы несут в себе личностные черты учителя, его оценки. Гуманный педагог, приобщая детей к знаниям, одновременно передает им свой характер, предстает перед ними как образец человечности. Для ребенка знания не существуют без учителя, только через любовь к своему учителю ребенок входит в мир знаний, осваивает моральные ценности общества.

Гуманизм личности учителя, предопределяемый его “харизмой” (степенью педагогической одаренности), является основным фактором результативности духовно-нравственного воспитания на основе ценностного содержания знаний. Особое значение имеет соотношение и взаимосвязь гуманизма и духовности в их педагогической интерпретации [3].

Всемирная организация здравоохранения определяет здоровье, как «не отсутствие болезни как таковой или физического недостатка, а состояние хорошего общего физического, умственного и социального самочувствия».

Исходя из отмеченной трактовки, профессиональное здоровье педагога можно определить как совокупность физического, психического и нравственного благополучия человека, дающая способность организму противостоять неблагоприятным социокультурным и педагогическим факторам, сохранять и активизировать защитные и регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности учителя во всех условиях протекания его профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Архангельский Н.В. Нравственное воспитание. – М., 1979.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка, 2 издание – М: 1995.
3. Рубинштейн С.Л. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников. – М., 1981.
4. Сляднева Л.Н. Теоретические основы телесной пластики. – Ставрополь, 2006.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М.: 1985, т.2.
6. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994.– № 6
7. <http://portalus.ru>

К ПРОБЛЕМЕ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЕКЦИИ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Р.Р. Магомедов, С.О. Филиппова, Н.Б. Ромаева, А.Е. Митин,
М.Р. Попова, А.А. Тютюнникова
г. Ставрополь*

В последние годы в Российской Федерации наблюдается устойчивая тенденция роста численности инвалидов. Ежегодно признаются инвалидами около 3,5 млн. человек, в том числе более 1 млн. человек – впервые. Увеличивается количество инвалидов трудоспособного возраста и детей-инвалидов. Свыше 120 тыс. человек стали инвалидами вследствие боевых действий и военной травмы. Увеличивается количество детей, рождающихся с патологией сенсорного, умственного, физического развития. 60% от общего числа детей-инвалидов – дети с умственной отсталостью. Ухудшается состояние здоровья школьников и студентов; по данным Минздрава РФ до 60-70% учащихся к выпускному классу имеют нарушения зрения, 60% – осанки, 30% – хронические заболевания.

Таким образом, каждый одиннадцатый житель России имеет ту или иную форму инвалидности, а это в общей сложности 13 млн. человек с особенностями физического, психического или интеллектуального развития различной степени выраженности.

Согласно Конвенции ООН о правах инвалидов (2006 г.), к инвалидам относятся лица с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами могут мешать их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими.

Долгие годы в России бытовало мнение, что такие понятия как «**инвалид**», «**физическая активность**», «**спорт**» несовместимы и средства физической культуры рекомендовались только отдельным инвалидам как кратковременное мероприятие, дополняющее физиотерапевтическое и медицинское лечение. Физическая культура и спорт не рассматривались как эффективное средство реабилитации инвалидов, поддержания их физических возможностей и укрепления здоровья.

Среди основных причин недостаточного развития физической культуры и спорта среди инвалидов в России на протяжении многих лет следует назвать: недопонимание многими государственными, политическими и общественными деятелями, руководителями спортивных организаций России важности решения данной проблемы; отсутствие социально-экономических условий для решения этой проблемы; развитие физической культуры и спорта инвалидов не значится среди приоритетных задач физкультурно-оздоровительных и спортивных организаций; отсутствие безбарьер-

ной среды, обеспечивающей условия вовлечения инвалидов в занятия физической культурой и спортом; низкая мотивация у самих инвалидов к занятиям физической культурой и спортом; излишняя «спортизация» работы с инвалидами в ущерб ее физкультурно-оздоровительной направленности; недооценка социально-психологического реабилитационного потенциала физической культуры и спорта; отсутствие профессиональных организаторов, инструкторов и тренеров со специальной подготовкой.

В сложившейся ситуации совершенно очевидным является необходимость переосмысления социальной значимости физической культуры, её огромной роли в развитии, сохранении и поддержании телесного, психического, нравственного и духовного здоровья населения России и противостояния неблагоприятным условиям жизни.

В последнее десятилетие в России довольно быстрыми темпами развивается адаптивная физическая культура (АФК) для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, отдельные направления которой соединяют в себе реабилитационный эффект многих видов социальных воздействий: АФК позитивно влияет на здоровье и общее психофизическое состояние человека. Вместе с тем она эффективно решает актуальную проблему социализации людей с нарушениями психофизического развития.

Таким образом, **цель адаптивной физической культуры**, как вида физической культуры, может быть определена как максимально устойчивое развитие жизнеспособности человека, имеющего устойчивые отклонения в состоянии здоровья, за счет обеспечения оптимального режима функционирования отпущенных природой и имеющихся в наличии (оставшихся в процессе жизни) его телесно-двигательных характеристик и духовных сил, их гармонизации для максимальной самореализации в качестве социально и индивидуально значимого субъекта.

На государственном уровне уже имеется целый ряд законодательных актов, свидетельствующих о необходимости оперативного решения проблем инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами АФК.

В соответствии с Конституцией РФ (ст. 7), с принятием Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» в последнее время кардинально изменились подходы к решению проблем, связанных с инвалидностью.

Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (№ 329-ФЗ 2007) содержит в третьей главе отдельную статью 31 «Адаптивная физическая культура, физическая реабилитация инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Спорт инвалидов». В ней отмечено, что занятия инвалидов физкультурой и спортом являются неизменным и определяющим условием их всесторонней реабилитации и социальной интеграции. Организация занятий лиц с нарушениями физического и психического развития физкультурой и спортом возложена на

учреждения физкультуры и спорта, здравоохранения, образования, социальной защиты населения.

В Концепции государственной политики в области физической реабилитации и социальной адаптации инвалидов (2000 г.); в решении Правительства России о стратегическом развитии физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года отмечено, что физическая культура – это особая область культуры, которая выполняет реабилитационную роль путем развития двигательного аппарата, повышения работоспособности, удовлетворения потребности в общении, восстановлении психологического статуса, самореализации при занятиях спортом.

В соответствии с решением Межведомственного экспертного совета по государственным образовательным стандартам Госкомвуза России от 13.06.96 была открыта и внесена в Классификатор направлений и специальностей высшего профессионального образования новая специальность 022500 – «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (Адаптивная физическая культура)» (приказ № 1309 от 24.07.96).

Создание условий для реабилитации и интеграции инвалидов в общество стало основной целью мероприятий федеральной целевой программы «Социальная поддержка инвалидов» на 2000-2005 годы и федеральной целевой программы «Социальная поддержка инвалидов» на 2006-2010 годы.

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», утвержденной Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым (Пр. 271 от 04 февраля 2010 г.), поднимается вопрос о том, какими характеристиками должна обладать школа в 21-м веке. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников, по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени.

В проекте Государственной программы «Доступная среда» на 2011-2015 гг. одной из основных целей является создание предпосылок для развития инклюзивного образования, в том числе создания безбарьерной школьной среды для детей-инвалидов. Особое внимание уделяется основным направлениям реабилитации инвалидов, которые включают в себя восстановительные медицинские мероприятия, реконструктивную хирургию, ранние реабилитационные мероприятия, протезирование и ортезирование, включая слухопротезирование, санаторно-курортное лечение; профессиональную ориентацию, обучение и образование, содействие в трудоустройстве, производственную адаптацию; социально-средовую, социально-педагогическую, социально-психологическую и социокультурную реабилитацию, социально-бытовую адаптацию; физкультурно-оздоровительные мероприятия, спорт.

Законодательное закрепление правового статуса инвалидов, в соответствии с международными нормами и современными представлениями об

инвалидности как о социальной проблеме, позволяет говорить о существенных изменениях в теоретико-методологических и практических подходах к концепции реабилитационного процесса. Одной из важнейших задач стало формирование системы комплексной многопрофильной реабилитации, позволяющей решить проблему интеграции в общество людей с ограниченными возможностями и инвалидов, в том числе и средствами и методами адаптивной физической культуры.

Теоретико-методологическими основами адаптивной физической культуры являются работы известных специалистов в области физической культуры, физиологии, отечественной и зарубежной общей и специальной педагогики и психологии, в которых изложены: методологические основы физической культуры и спорта П.Ф. Лесгафта, В.С. Фарфеля, В.М. Зациорского, В.П. Лукьяненко, Л.П. Матвеева, В.П. Филина, Е.П. Ильина, К.Д. Чермита, Н.Х. Хакунова и др.; современные теоретические концепции адаптивной физической культуры С.П. Евсеева, Л.В. Шапковой., А.А. Дмитриева; социально-культурные детерминации личности Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, В.К. Бальсевича, Л.И. Лубышевой, Ю.М. Николаева, Н.А. Пономарева, В.И. Столярова; гуманистическая концепция социальной адаптации и образовательной интеграции детей с нарушением в развитии Л.М. Шипицыной, Н.Н. Малофеева, Е.А. Ямбурга, Н.Д. Шматко, Э.И. Леонгард, Н.М. Назаровой, Э.В. Мироновой и др.

Анализ научно-методических исследований также выявил огромный потенциал адаптивной физической культуры (С.П. Евсеев, Л.В. Шапкова, 1996-2006) в области социальной интеграции, наличие гуманистически ориентированных педагогических технологий: Спартианских Игр (В.И. Столяров, 1997), культурно-спортивной работы с детьми-инвалидами (Т.И. Губарева, 2001), формирование положений концепции дополнительного образования в области адаптивной физической культуры (С.П. Евсеев, 2004), практический опыт социальной интеграции, апробированный в программах Паралимпийского спорта, в программе «Объединенный спорт» Международной организации спорта для детей с нарушениями интеллекта «Спешиал Олимпикс Интернэшнл».

Однако практическая реализация имеющихся подходов к адаптивной физической культуре затруднена, что объясняется наличием рядом противоречий: между имеющимися законодательными документами о равных правах инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на занятия физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельностью и отсутствием условий практической реализации этих прав; между необходимостью передачи детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) социального и культурного опыта и практической возможностью сделать это, поскольку в случаях нарушения развития недостаточно состоятельными оказываются традиционные способы решения задач социализации в условиях специального учреждения, а доступная

среда в общеобразовательных учреждениях не создана; между гуманистическим подходом в воспитании личности в системе образования и недооценкой социокультурного и интеграционного потенциала адаптивной физической культуры в психофизическом развитии детей и людей зрелого возраста; между апробированными моделями педагогической интеграции детей с ОВЗ в системе общего образования и отсутствием методологии социальной интеграции детей и взрослых в различных видах адаптивной физической культуры для получения максимально полного социального эффекта от занятий двигательной деятельностью; между пониманием здоровья, инвалидности, ограниченных возможностей здоровья не только как медицинских, но и общепедагогических проблем, и отсутствием в образовательных стандартах подготовки педагогических кадров, в том числе по специальности «Физическая культура», содержания, отражающего вопросы физического воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования (исключением являются дисциплины: лечебная физическая культура и спортивная медицина, которые изучают заболевания и повреждения, возникающие в результате спортивной деятельности.).

Таким образом, можно говорить о возникновении потребности в решении вопросов комплексной помощи инвалидам и лицам с ОВЗ, педагогического осмысления воспитательной и образовательной сути АФК как средства реализации социально-гуманитарных потребностей человека как гражданина и определению требований к подготовке, переподготовки и повышению квалификации специалистов, работающих в этой области.

Ставропольский край и Северо-Кавказский регион в целом в силу климатогеографических условий, геополитического положения, активных миграционных процессов, преобладания аграрного компонента в экономике (80% населения живет в сельской местности) и, в то же время, наличия крупнейших промышленных предприятий, является достаточно «проблемным» регионом, неоднозначно влияющим на состояние здоровья населения и, в первую очередь, детей, подростков, молодежи и взрослого населения.

Анализ соматической заболеваемости населения за 2004-2010 гг. показал, что она имеет тенденцию к росту во всех возрастных группах: у детей – на 27%, подростков – на 36%, взрослых – на 1,6%.

Обозначившаяся тенденция требует дальнейшего развития и совершенствования методов наблюдения и оценки показателей здоровья, а также более усиленного внимания со стороны всех ветвей власти к проблемам здоровья населения и проведению мероприятий по снижению вредного воздействия факторов среды обитания.

В сложившихся условиях, направленность на создание оптимальных условий и доступной среды для сохранения здоровья подрастающего поколения должна являться приоритетной в функционировании системы образования, а современные технологии физкультурно-спортивной деятель-

ности в адаптивной физической культуре должны базироваться на понимании образования и здоровья как фундаментальных основ полноценного и гармоничного развития подрастающего поколения в соответствии с его физическими и психическими возможностями.

Данные положения нашли отражение в краевой целевой программе «Реабилитация инвалидов в Ставропольском крае на 2010 – 2014 годы», **утвержденной постановлением Правительства Ставропольского края от 28 сентября 2009 г. N 250-п.,** в Концепции интегрированного образования инвалидов в Ставропольском крае, в законе Ставропольского края «Об обеспечении беспрепятственного доступа инвалидов и других маломобильных групп населения к информации, объектам социальной, транспортной и инженерной инфраструктур» от 27 февраля 2008 г. N 7-кз.

Учитывая выше сказанное, следует отметить актуальность и потенциальную востребованность в Ставропольском крае и Северо-Кавказском Федеральном округе научных исследований в проекции адаптивной физической культуры, лабораторий, деятельность которых будет способствовать: созданию и реализации необходимых условий для научно-методического обеспечения повышения качества профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в области АФК; приобщению субъектов образовательного процесса к научно-исследовательской работе; трансформации отношения общества к проблемам инвалидов и лиц с ОВЗ; выявлению, раскрытию и реализации физического, психического, творческого потенциала названной категории лиц во всех сферах социально-полезной деятельности и личностного развития; адаптации и реабилитации в социуме средствами АФК; пропагандированию здорового образа жизни среди населения.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Н.А. Медведева, В.С. Хагай
г. Ставрополь*

Сегодня возможности школы в оздоровлении подрастающего поколения реализуются недостаточно эффективно. Об этом свидетельствуют прогрессирующие среди школьников разнообразные нарушения здоровья, психические заболевания, хроническое переутомление.

По данным Всемирной организации здравоохранения, здоровье людей на 15% зависит от наследственности, на 10 % – от состояния медицинского обслуживания, на 25 % — от окружающей среды и на 50 % — от образа жизни. Поэтому важно так сформировать образ жизни детей, чтобы у них была постоянная по-

требность в сохранении собственного здоровья и поддержании высокой работоспособности. Огромную роль в сохранении и укреплении здоровья, оптимального тонуса организма играет рациональная двигательная деятельность. Поэтому для детей так важны занятия физической культурой с целью обучения их правильному формированию двигательных умений и навыков, освоения основных принципов совершенствования физических качеств и воспитания потребности их реализации не только на уроках физической культуры, но и в домашних условиях, в повседневной жизни. Для достижения этой цели в процессе формирования физической культуры детей должны принимать участие не только учителя физической культуры, но и классный руководитель и родители. Существующие программы физического воспитания учащихся (В.И. Лях и др., 1993, 1996; Н.И. Алексеев и др., 1995; Е.Н. Литвинов, М.Я. Виленский, Б.И. Туркунов, 1997) одной из своих задач определяют укрепление здоровья учащихся. Однако на практике эффективность этой деятельности в системе образования невелика, о чем свидетельствуют постоянно ухудшающиеся показатели здоровья и физического развития школьников. По данным Минздравмедпрома и Госкомсанэпиднадзора России, только 14 % детей школьного возраста являются практически здоровыми, 50% имеют функциональные отклонения, 35-40 % – хронические заболевания. Среди причинно-следственных факторов, негативно влияющих на здоровье учащихся, выделяют и недостатки в существующей системе физического воспитания (Т.Н. Семенкова и др., 2005).

Анализ психолого-педагогической литературы и практическая деятельность выпускников факультета педагогики и методики начального образования Ставропольского государственного педагогического института показали, что молодые учителя приходят в школу с определённым запасом знаний, но недостаточным уровнем развития умений.

На факультетах начальных классов, во время обучения в вузе, читается курс «Теория и методика физического воспитания и развития ребёнка». На лекционный курс отводится 18 часов. Тематика лекций следующая: физическая культура в системе других культур, социальные функции физической культуры; теория и методика физического воспитания – наука об общих закономерностях физического воспитания и развития личности; задачи и средства физического воспитания, классификация физических упражнений; методика обучения детей физическим упражнениям и т.д.

Для работы с детьми младшего школьного возраста этой информации недостаточно, и что ещё немаловажно, так это «личный пример». Физическая культура личности самих студентов, по предварительному тестированию, находится на достаточно низком уровне, из чего можно сделать вывод, что полученные знания не будут применяться на практике.

Педагогические умения и навыки являются важнейшим компонентом квалификационной характеристики учителя, а их формирование – составной частью системы профессионально-педагогической подготовки. Подготовка будущих учителей к организации и проведению физкультурно-оздоровительной и спортивно-

массовой работы со школьниками часто характеризуется низким уровнем. Значительная часть выпускников не владеют знаниями возрастных особенностей школьников, слабо использует эти знания в работе с детьми в области физической культуры. Многие не обладают знаниями в области технологий формирования физической культуры личности т. к. сами не обладают данной культурой.

Отсутствие необходимых знаний и убеждений говорит о том, что молодые люди (будущие учителя начальных классов) неосознанно и безграмотно управляют, прежде всего, своим здоровьем. Поэтому необходимо создать, благоприятные условия для выбора и поддержания такой линии поведения, такого образа жизни, которые соответствовали бы сохранению и укреплению здоровья самих будущих учителей. «Здоровому образу жизни необходимо учить» (Г.М. Соловьёв, 1998 г.).

Мы считаем, что основными задачами курса по выбору для студентов психолого-педагогического факультета (будущих учителей начальных классов), в первую очередь, должно быть формирование у студентов: знаний и интеллектуальных способностей в области физической культуры; мотивационно-ценностных ориентаций; социально-духовных ценностей; стремления к физическому совершенствованию и к занятиям физической культурой и спортом; знание основ здорового образа жизни и технологий формирования физической культуры личности; (Г.М. Соловьёв, 1998 г.); понимания общественной значимости задач, стоящих перед физическим воспитанием школьников, стремление активно использовать средства физической культуры и спорта в воспитательной работе; твердой убежденности в необходимости использования средств физической культуры и спорта для всестороннего развития личности ребёнка и на этой основе – создания необходимых общественно-ценностных мотивов и потребностей в усвоении специальных педагогических знаний по физической культуре; системы знаний, раскрывающих закономерности физического воспитания детей младшего школьного возраста; системы знаний, характеризующих содержание, организацию и методику проведения массово-оздоровительных, физкультурных и спортивных мероприятий в режиме дня школы, внеклассной и внешкольной работы.

Содержание теоретического раздела необходимо приблизить к задачам воспитательной работы педагогов со школьниками; на занятиях важно учитывать междисциплинарные связи и логическую последовательность в сообщении материала. Необходимо раскрыть роль физической культуры в формировании общей и профессиональной культуры личности учителя, в организации здорового образа жизни, специфику работы в группах «продленного дня». В процессе обучения в вузе, целесообразно особое внимание уделить овладению практическими методами и приемами диагностики личности школьника и детского коллектива.

Всё вышесказанное свидетельствует о том, что именно в педагогической компетентности учителя начальных классов в области физической культуры заключены большие возможности в процессе образования и воспитания сохранять и укреплять здоровье подрастающего поколения, «учить» их здоровому образу жизни. Изменения мотивационно-потребностной сферы детей в сто-

рону ЗОЖ будут способствовать формированию здоровой, социализированной, способной конкурировать в современной ситуации личности, а также являться условием и базисом полноценного развития человека. Таким образом, современная ситуация общественного развития актуализировала необходимость изучения такого феномена, как «компетентность учителя начальных классов в области физической культуры». В настоящее время в науке нет однозначного подхода к определению этого понятия.

Понимание профессиональной компетентности учителей начальных классов в области физической культуры мы связываем, прежде всего, с деятельностью учителя, а именно, со способностью к выполнению определенных профессиональных действий, основу которых составляют необходимые профессиональные знания, умения и навыки, относящиеся; к теории и методике физической культуры; формированию физической культуры личности; основам здорового образа жизни, здоровьесберегающим технологиям и тд.

Из выше сказанного следует, что необходимо разрабатывать и внедрять в учебный процесс психолого-педагогические условия формирования педагогической компетентности в области физической культуры у будущих учителей начальных классов. Их соблюдение в образовательной практике вуза будет способствовать формированию компетентности будущего учителя начальных классов в области физической культуры, содержание которой будет определяться целями, задачами, характером будущей профессиональной деятельности и представляет собой единство теоретической, практической и мотивационной готовности и способности выпускника учебного заведения осуществлять данную деятельность, находящую воплощение в формировании здорового поколения нашей страны.

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К УПОТРЕБЛЕНИЮ ПАВ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

*Е.Л. Тинькова, М.А. Носенко
г. Ставрополь*

На протяжении ряда лет в ГОУ ВПО СГПИ успешно реализуется программа профилактики зависимостей от психоактивных веществ (ПАВ) среди студентов. Одним из направлений этой программы является психофизиологическое сопровождение, которое осуществляется на базе региональной научно-исследовательской лаборатории прикладной психофизиологии.

В соответствии с анализом статистического материала и научных данных в своих исследованиях основной упор мы сделали на изучении психофизиологических основ патологических процессов, лежащих в основе потребления ПАВ и психофизиологических механизмов предрасположенности к употреблению ПАВ. При обилии теоретических и практических работ, выполненных в данном направлении, бросается в глаза явный дефицит психофизиологических и

психологических исследований, касающихся вопросов предрасположенности молодежи к употреблению ПАВ. Между тем, формирование навыков отказа является основной целью профилактической работы в данной области.

Психологические исследования, проведенные нами, были направлены на изучение аффективной сферы девушек и юношей 17 – 22 лет, характера изменения личности в процессе коррекции с помощью психофизиологического обиходования, выявление преморбидных особенностей личности, обуславливающих склонность к употреблению ПАВ.

Для проведения лабораторных исследований нами были созданы три группы – две экспериментальные и две контрольные по 15 человек в каждой. В состав групп вошли девушки и юноши от 17 до 22 лет, различного социального статуса, уровня физического здоровья и наличия вредных привычек. Экспериментальную группу 1 составили девушки, а экспериментальную группу 2 составили юноши. В контрольную группу 1 вошли девушки, а контрольную 2 составили юноши.

На констатирующем этапе эксперимента обе группы подверглись диагностике с помощью аппарата «BioMouse» по различным категориям тестов, а также психофизиологическому тестированию по тестам Т. Холмса и Р. Райха «Оценка степени напряжения адаптационных систем организма», определению уровня испытываемого стресса (УИС) Шейх-Заде Ю.Р. Также было проведено анкетирование по установлению отношения испытуемых к употреблению ПАВ.

Результаты по экспериментальным и контрольным группам представлены в табл. 1, 2, 3.

Таблица 1.

*Функциональные особенности ЦНС и ВНС у юношей и девушек
констатирующем этапе эксперимента*

группы	Функциональное состояние ЦНС					
	очень плохо ? 400	плохо 350-400	удовле ств. 300- 350	хоро шо 250- 300	оч. хорошо 200- 250	отличн о <200
Экспериментальная группа 1 n=15	1	2	7	3	2	-
экспериментальная группа 2	-	2	9	2	2	-
Контрольная группа 1 n=15	-	3	6	3	3	-
контрольная группа 2 n=15	1	3	5	4	2	

Таблица 2.

*Уровень стрессорного напряжения организма юношей и девушек
на констатирующем этапе эксперимента*

группа	Уровень стрессорного напряжения организма		
	1,0-1,5 норма	1,51-2,0 Средний стресс	Более 2,0 Выраженный стресс
Экспериментальная группа 1 n=15	7	4	4
Экспериментальная группа 2 n=15	7	6	2
Контрольная группа 1 n=15	8	4	3
Контрольная группа 2 n=15	6	7	2

Таблица 3.

*Отношение к ПАВ юношей и девушек на констатирующем
этапе эксперимента*

группа	Отношение к ПАВ		
	негативное	положительное	нейтральное
Экспериментальная группа 1 n=15	6	5	4
Экспериментальная группа 1 n=15	4	5	6
Контрольная группа 1 n=15	9	3	3
Контрольная группа 2 n=15	7	5	3

Анализ полученных результатов позволил установить у испытуемых зависимость между уровнем стрессоустойчивости и отношением к употреблению ПАВ. Так девушки и юноши с выраженным уровнем стрессорного напряжения, плохим и удовлетворительным состоянием ЦНС и ВНС показали положительное и нейтральное отношение к употреблению ПАВ. В то же время девушки и юноши с хорошим и очень хорошим состоянием ЦНС и ВНС в своем большинстве показали негативное отношение к употреблению ПАВ.

На формирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе проводилась коррекция психофизиологического состояния испытуемых с помощью БОС-терапии. В основе этого метода лежит принцип целесообразного саморегулирования произвольных функций с использованием систем внешней обратной связи. Метод биологической обратной связи применяется только в тех случаях, когда обеспечивается предъявление информации о состоянии физиологических функций для того же индивида, который генерирует данную

физиологическую информацию, является ее источником. В обычных условиях мы не получаем точной количественной информации о состоянии физиологических функций: частоте пульса или величине артериального давления. Однако с помощью биологической обратной связи, которая позволяет регистрировать тончайшие изменения физиологических процессов, можно научиться сознательно управлять ими и справляться со стрессовыми ситуациями, избавляться от зависимостей.

В исследованиях обратной биологической связи нами брались за основу разнообразные биологические данные: температура, электромиограмма, электрическая активность кожи, сердечный ритм, **дыхание**.

На контрольном этапе эксперимента нами были повторно проведены исследования функционального состояния ЦНС и ВНС, уровня стрессорного напряжения, отношения испытуемых к ПАВ.

Таблица 4.

*Функциональные особенности ЦНС и ВНС у юношей и девушек
контрольном этапе эксперимента*

группы	Функциональное состояние ЦНС					
	очень плохо ? 400	пл охо 35 0-400	удовле ств. 300- 350	хоро шо 250- 300	оч. хорошо 200-250	отли чно <200
Экспериментальная группа 1 n=15		1	4	3	5	2
Экспериментальная группа 2	-	3	6	6	2	3
Контрольная группа 1 n=15	-	2	5	4	4	1
контрольная группа 2 n=15	1	4	6	3	1	-

Нами проведено сравнение результатов контрольного и констатирующего этапов эксперимента, которое представлено ниже.

Сравнение функционального состояния ЦНС в экспериментальной группе в конце эксперимента с данными констатирующего этапа показало положительную динамику (рис.3).

Таблица 5.

Уровень стрессорного напряжения организма юношей и девушек на контрольном этапе эксперимента

группа	Уровень стрессорного напряжения организма		
	1,0-1,5 норма	1,51-2,0 Средний стресс	Более 2,0 Выраженный стресс
Экспериментальная группа 1 n=15	11	4	-
Экспериментальная группа 2 n=15	13	2	-
Контрольная группа 1 n=15	7	5	3
Контрольная группа 2 n=15	8	6	1

Таблица 6.

Отношение к ПАВ юношей и девушек на контрольном этапе эксперимента

группа	Отношение к ПАВ		
	негативное	положительное	нейтраль ное
Экспериментальная группа 1 n=15	12	-	3
Экспериментальная группа 1 n=15	11	-	4
Контрольная группа 1 n=15	9	2	4
Контрольная группа 2 n=15	7	4	4

Представленные данные указывают на формирование у испытуемых экспериментальных групп стрессоустойчивости, снижения уровня возбудимости ЦНС и повышения адаптационных способностей.

Вместе с тем в контрольных группах при сравнении данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента наблюдалась иная динамика.

Результаты, представленные на рис.4., свидетельствуют о некотором снижении деятельности ЦНС и сохранении стрессогенного фактора в деятельности данной системы, а также о необходимости проведения профилактических мероприятий по улучшению работы ВНС.

Дальнейший анализ стрессорного напряжения как в экспериментальных, так и в контрольных группах подтвердил результаты, полученные при оценке деятельности ЦНС. Так в экспериментальных группах установлена положительная динамика устойчивости к стрессу.

В контрольных группах состояние стресса при контрольной диагностике практически изменилось в сторону ухудшения психофизиологического состояния и отмечено усиление подверженности стрессу.

Анализ повторного анкетирования об отношении респондентов к зависимостям от ПАВ. Получены также различные результаты в контрольной и экспериментальной группах (рис. 5,6).

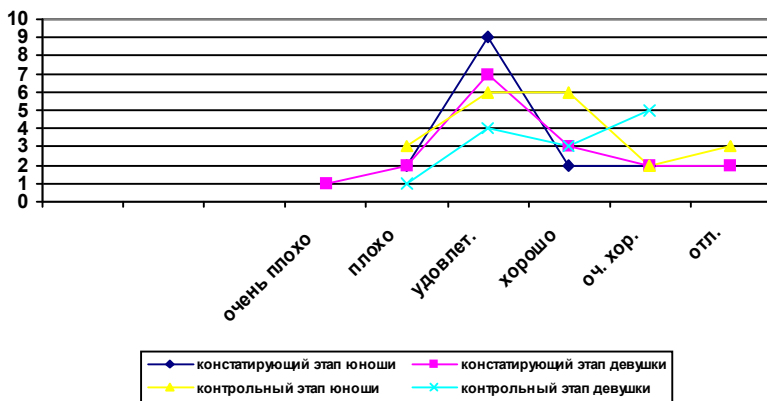


Рис. 3. Динамика изменения функционального состояния ЦНС в экспериментальных группах

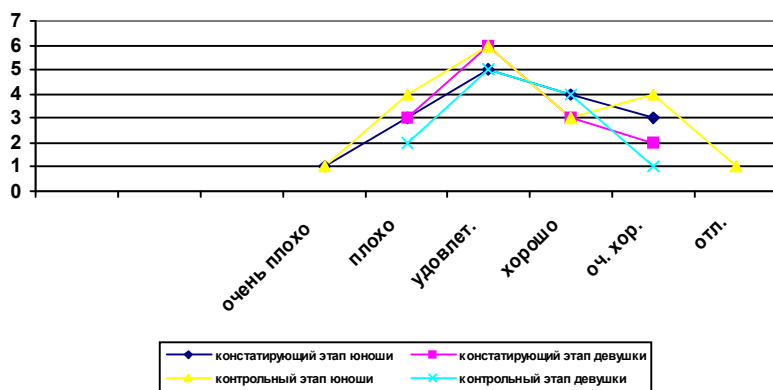


Рис. 4. Динамика изменения функционального состояния ЦНС в контрольных группах

Анализ результатов, представленных на рис. 5, 6, показал, что в контрольных группах отношение к употреблению ПАВ не изменилось и мотивация к ЗОЖ стагнирована в период всего времени исследования. Однако в экспериментальной группе установлена заметная положительная динамика по негативному отношению к употреблению ПАВ.

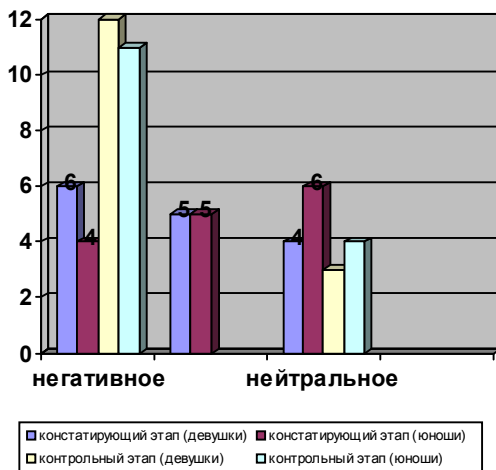


Рис.5. Динамика изменения отношения к ПАВ в экспериментальных группах

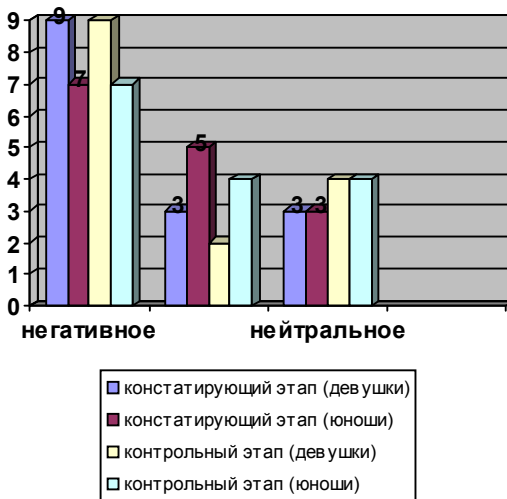


Рис.6. Динамика изменения отношения к ПАВ в контрольных группах

Таким образом, на основании проведенных исследований нами сделаны выводы о положительном влиянии на психофизиологическое состояние девушек и юношей применение БОС-терапии. Данный вид сопровождения может быть использован в качестве одной из превентивных мер в антинаркотической работе и являться основой для разработки комплексной программы индивидуальной коррекции психофизиологического состояния студентов.

ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОЦЕНКЕ УРОВНЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

***О.В. Ярлыкова
г. Железноводск***

В последние годы увеличивается роль науки в создании педагогических технологий физического воспитания, способных улучшить традиционное физическое воспитание, положительно влияющих на здоровье, а также на формирование двигательных способностей, в Филиале СГПИ в г. Железноводске

Для определения уровня физического развития и физической подготовленности студентов в начале и в конце учебного года проводятся двигательные тесты, результаты которых дают возможность увидеть динамику физической подготовленности.

В то же время проводимые исследования показывают, что важные вопросы дозирования различных средств физической культуры, оказывающих серьёзное влияние на здоровье занимающихся, изучены недостаточно. Отсутствуют научно обоснованные рекомендации по управлению сопротивляемостью и резервами организма, при помощи этих средств.

Данная проблема интересует нас давно. В своё время мы использовали с этой целью анализ лейкоцитарной формулы [1], но значительному расширению исследований в данной области стало способствовать применение нового метода определения типа и уровня адаптационной реакции, при помощи оценки субъективных показателей психофизиологического состояния организма [2].

Наши соотечественницы Л. Х. Гаркави, Е. Б. Квакина, М. И. Уколова, а затем и Т. С. Кузьменко, опираясь на теорию канадского учёного Г. Селье, об общем адаптационном синдроме сформировали новую парадигму: зависимость физического и психического состояния от типа и характера общих адаптационных реакций. При этом они исходили из того, что как соматическое, так и психическое здоровье не только тесно связаны, но и взаимообусловлены, что лучшее психофизическое состояние отмечается у тех, у кого наблюдаются более благоприятные общие адаптационные реакции без признаков напряжённости. Причём каждая адаптационная реакция (стресс, переактивация, реакция повышенной активации, реакция спокойной активации, реакция тренировки) имеет определённый, характерный для неё комплекс не только объективных, но и субъективных признаков, по которым реакции можно различать.

Этими учёными обнаружены общие реакции не только на сильные внешние воздействия (стресс), но и на воздействие средней и слабой интенсивности. Ими была создана компьютерная программа «Антистресс». Авторы программы подчёркивают, что субъективные признаки соответствуют (96% случаев совпадений) выявленным объективным методом (при помощи лейкоцитарной формулы). Это значит, что если правильно оценивать своё настроение и состояние, то это может заменить анализ крови. Поэтому программа «Антистресс» может быть использована для оздоровления массовых контингентов студентов.

Продолжая начатое в 1997 году исследование под руководством Ульянова В.И., нами был применён «бескровный метод» определения типов и уровней общих адаптационных реакций по психофизиологическому состоянию организма, с использованием предложенного Л.Х. Гаркави опросника по следующим признакам: тревожность, раздражительность, утомляемость, угнетённость, активность, оптимизм, сон, аппетит, работоспособность по скорости и времени.

Обследуемому предлагалось выбрать, какие из 7 описанных градаций каждого из 10 признаков подходит к его состоянию в данный момент. Таким образом, имелась возможность определить не только тип реакции, но и один из четырёх уровней реактивности.

В исследовании приняла участие группа студентов по специальности «Учитель начальных классов» филиала СГПИ в г. Железноводске в количестве 27 человек, из них 18 девушек и 9 юношей в возрасте 16-17 лет. В итоге нами были получены результаты, позволяющие сделать определённые выводы с учётом состояния организма в конкретный период.

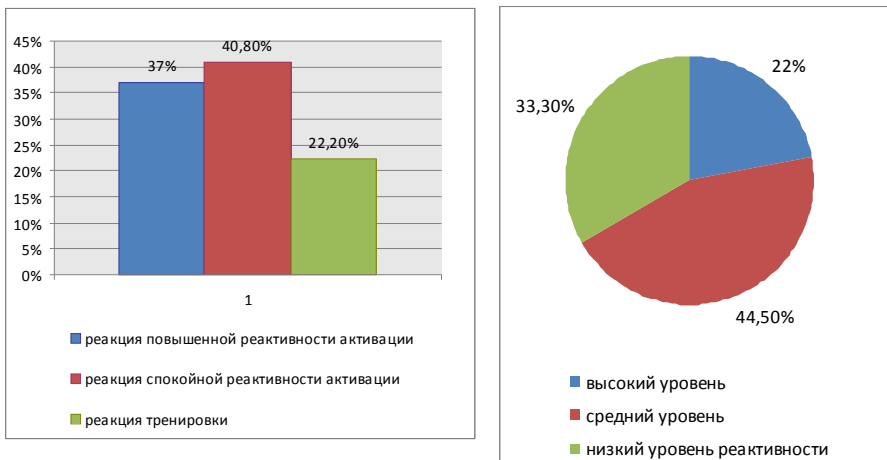


Рис. 1. Общие адаптационные реакции и их уровни (апрель 2008 г.).

Известно, что умственная деятельность, физическая нагрузка предъявляют повышенные требования к организму студентов. Не всегда систематически ра-

ботая в течение семестра, сказывается на умственной и физической работоспособности студентов.

В этот период отмечались реакции повышенной активации – 37%, спокойной активации – 40,8%, реакции тренировки – 22,2%. Высокий (наиболее благоприятный) уровень наблюдается в 22, 2% случаев, средний – 44,5% и низкий (наименее благоприятный) в 33,3%) случаев.

У многих студентов наблюдалась хорошая работоспособность, настроение, сон, аппетит. Тревожность, раздражительность, утомляемость, угнетённость были низкие или очень низкие. Однако 33,3% студентов, имеющие низкий уровень реактивности (более напряжённую реакцию), отличались пониженной активностью, вялостью, плохим настроением, пониженной работоспособностью, небольшой раздражительностью. Вероятно, это было связано с большими умственными и физическими нагрузками (конец учебного года, сдача зачётов, подготовка к экзаменам).

В следующем учебном году исследование проходило в октябре 2008года спустя один месяц после начала обучения студентов на 3 курсе. В исследовании приняло участие 23 человека. Из них – 14 девушек и 9 юношей. Результаты представлены на рис. 2

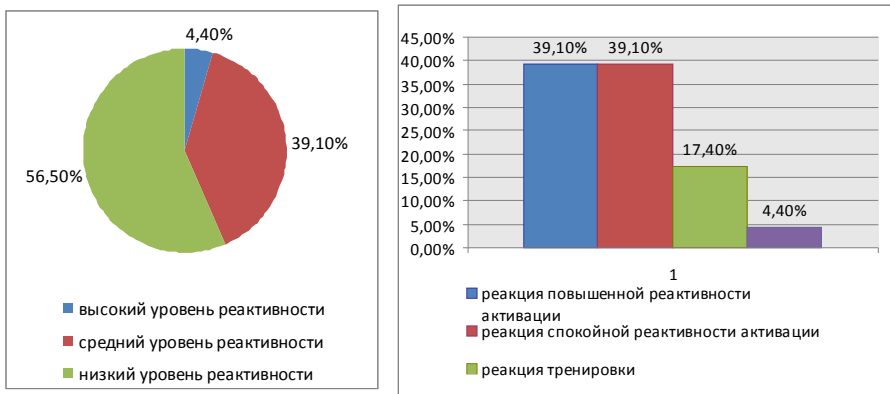


Рис.2. Общие адаптационные реакции и их уровни, (октябрь 2008 г.)

Можно видеть, что наблюдаются реакция повышенной активации (39,1%), реакция спокойной активации (39,1%), реакция тренировки (17,4%). Появилась уже и реакция «стресс» – 4,4%. При этом преобладают средние уровни реактивности – 39,1%, высокие уровни реактивности составили лишь 4,4%. В то же время низкие и очень низкие уровни реактивности обнаружены у 56,5% студентов. По-видимому, это объясняется тем, что психологи отмечают в юношеском возрасте повышенную чувствительность и раздражительность, беспокойное и легко-возбудимое состояние. Этот возраст является периодом «Бури и натиска». Под-росток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы. К тому же на 3 курсе изучаются

многие новые предметы. Большой объем, новизна и сложность материала, которыми должен овладеть студент, высокая суммарная учебная нагрузка, предъявляют к организму повышенные требования. Этим мы и можем объяснить ухудшение адаптационных реакций. В конце III курса (май, 2009г.) приняли участие в тестировании 25 человек, из них 15 девушек и 10 юношей.

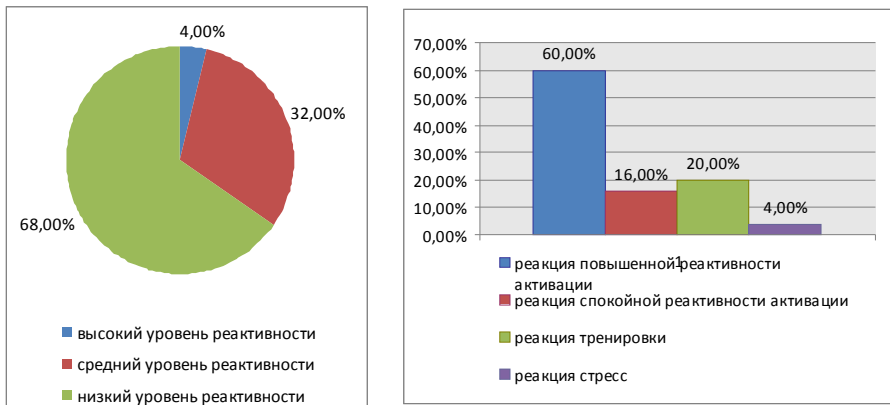


Рис.3. Общие адаптационные реакции и их уровни (май 2009г)

Наблюдения показали, что у студентов были выявлены следующие реакции: реакция повышенной активации – 60%, реакция спокойной активации – 16%, реакция тренировки – 20%, реакция стресса – 4%. В то же время реакции с высоким уровнем реактивности осталась лишь у 4%, студентов со средним уровнем реактивности у 32%. Одновременно количество студентов с низким и очень низким уровнями увеличилось до 68%. У многих студентов появились повышенная раздражительность, обидчивость, ухудшилось настроение, сон, снизились активность и работоспособность. С началом экзаменационной сессии, когда на фоне продолжающихся учебных занятий студенты ведут подготовку к зачётам и ежедневная нагрузка увеличивается в среднем на 11-13 часов в сочетании с эмоциональными переживаниями, работоспособность начинает снижаться. В период экзаменов эта тенденция усиливается.

В следующем исследовании на 4 курсе, уже после летних каникул и одного месяца обучения, проведенном в октябре 2009 г., участвовало 23 человека, из них 16 девушек и 7 юношей.

Здесь наблюдалось снижение числа занимающихся с реакциями повышенной активации (48%), но в то же время увеличилось число занимающихся с реакцией спокойной активации (24%). Несколько снизилось число занимающихся с реакцией тренировки (16%), хотя исчезла реакция “стресс”, но появилась реакция перерактивации (4%). Рассматривая уровни реактивности, мы можем отметить, что исчезли показатели высокого наиболее благоприятного уровня реактивности. У большинства студентов наблюдались хороший сон, аппе-

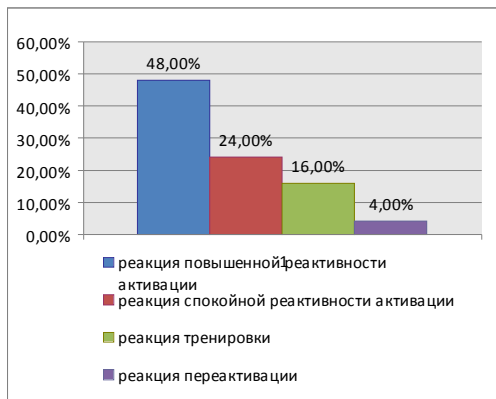


Рис. 4. Общие адаптационные реакции и их уровни (октябрь 2009г)

тит, работоспособность по времени и по скорости была умеренной. Тревожность, раздражительность, утомляемость, угнетённость были низкие. И по мере снижения уровня реактивности реакция становилась более напряжённой и отражалась на субъективном состоянии организма. Несколько возросло число занимающихся со средним и низким уровнями реактивности. Нарушался сон, появлялась раздражительность, обидчивость, ухудшалось настроение. Это можно объяснить большими умственными и эмоциональными перенапряжениями. Основными причинами студенты называют: занятость учебными занятиями, нерациональный режим дня, длительную самоподготовку к занятиям. Уровень двигательной активности студентов в этом периоде очень низок. По-видимому, это и сказалось на состоянии здоровья.

Последнее исследование проводилось на IV курсе в мае 2010 года. В исследовании принимало участие 24 человека, из них 16 девушек и 8 юношей.

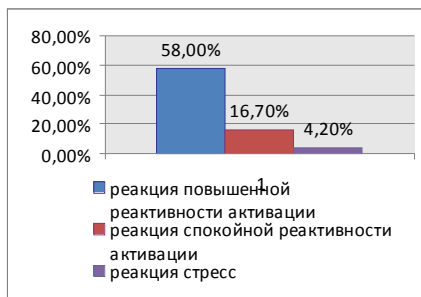


Рис.5. Общие адаптационные реакции и их уровни (май 2010 год)

Наблюдались реакция повышенной активации – 58,4%, реакция спокойной активации – 16,7%, реакция “стресс” – 4,2%. Реакции со средним уровнем реактивности были обнаружены в 25% случаев. В то же время реакции с низким и очень

низкими уровнями реактивности, проявились уже в 75% случаев. Мы объясняем это тем, что для студентов это был последний год обучения. Тревога, волнение перед госэкзаменами, защитой дипломного проекта – всё это, вероятно, сказалось на психоэмоциональном состоянии исследуемых. Нарушился сон, появилась раздражительность, обидчивость, быстрая утомляемость, но полного срыва не было. Выпускники активны и оптимистичны, но настроение ухудшается.

В заключении можно сделать следующие выводы: первоочередным в настоящее время должно стать дальнейшее повышение общекультурного уровня студентов, их физической культуры, стремление к самосовершенствованию, формированию здорового образа жизни, оптимально сочетать умственную и физическую нагрузки; следует совершенствовать комплекс оздоровительно-гигиенических мероприятий: активный отдых, нормализацию сна и питания, пребывание на свежем воздухе, оптимальную двигательную активность, водные процедуры, аутотренинг и биостимуляторы; важнейшим направлением в деятельности работников физической культуры должна явиться разработка и внедрение новых физкультурно-оздоровительных технологий, предусматривающих применение широкого арсенала средств физической культуры с учетом индивидуальных особенностей каждого студента и состояния его организма в данный момент.

Список литературы

1. Гаркави Л.Х., Квакина Е.Б., Уколова М.А. Адаптационные реакции и резистентность организма. – Ростов-на-Дону, 1977, 119с.
2. Гаркави Л.Х., Квакина Е.Б., Кузьменко Т.С. Антистрессорные реакции и активационная терапия. Реакция активации как путь к здоровью через процессы самоорганизации. – М., 1998, 654с.

РАЗДЕЛ 6.

ИСКУССТВО И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

А.М. Белецова

г. Ставрополь

Совершенствование качества подготовки педагогических кадров в соответствии с решением задач, поставленных перед высшей школой, выдвигает необходимость профессиографического изучения деятельности учителя музыки и моделирования его основных личностных качеств и свойств. Исследованиями известных педагогов-психологов (В.А. Сластёнин, Ф.Н. Гоноболин, А.М. Щербаков и др.) выявлены основные свойства и характеристики личности современного учителя. Свойства и характеристики личности учителя, основы его психолого-педагогической подготовки одинаковы для любой специальности, они находят своё конкретное воплощение в специальной методике и в соответствующей работе.

Разрабатывая модель личности учителя музыки, необходимо, прежде всего, обозначить: мотивационную сферу, которая определяет формирование музыкально-педагогической деятельности; состав специальной подготовки – уровень профессиональной компетенции учителя; условия учебного процесса, необходимые для овладения знаниями, умениями и навыками.

Одним из главных условий формирования не только личностных качеств учителя, но и основных профессиональных умений и навыков является профессионально-педагогическая направленность всей системы обучения и воспитания.

Как и любая профессия, профессия учителя музыки сочетает в себе общепедагогические и специальные знания, умения и навыки, формирующие в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического и специального циклов. Психолого-педагогическая подготовка учителя в сущности своей одинакова для любой специальности, но находит своё конкретное воплощение в специальной и методической подготовке, в индивидуальных свойствах и характеристиках его личности.

Основой формирования не только отдельных качеств личности, но и важнейших профессиональных знаний, умений и навыков являются: профессионально-педагогическая и познавательная направленность процесса обучения, что является одним из главных условий, необходимым в профессиональной подготовке будущего учителя.

В данной статье обращается внимание на некоторые специфические стороны профессионально-педагогической и познавательной направленности в ус-

ловиях подготовки учителя музыки и на соотношение общепедагогических и специальных умений в структуре личности учителя музыки.

Основой понятия «профессионально-педагогическая направленность», является системность преподавания, складывающаяся из определённой закономерной последовательности и преемственности, этапности в обучении. Системность преподавания предусматривает выдвижение и решение актуальных проблем в области обучения и развития на основе обобщения передового педагогического опыта и требований современности [1, 12].

Профессиональная направленность включает в себя выполнение задач специальной подготовки: овладение специальными знаниями, умениями и навыками; сформированность профессионального музыкального мышления; выработку потребности к дальнейшему самообразованию.

Педагогическая направленность обучения определяется формированием педагогических взглядов, знаний, суждений и умений связывать их с непосредственной практической деятельностью.

Как известно, при формировании готовности личности к определённой деятельности первостепенное значение приобретает отношение к избранной специальности. Отношение, мотивы и потребности определяют направленность действий личности. Чтобы сформировать профессиональную направленность обучения у студентов музыкального отделения, надо знать не только интересы и мотивы, но также жизненный и музыкальный опыт студентов, их педагогические представления, от которых зависит устойчивость профессиональной направленности.

По мнению Ф.Н. Гоноболина, Н.В. Кузьминой, А.И. Щербакова, профессиональная направленность должна формироваться в двух направлениях: путём профессионализации процесса обучения, повышения качества преподавания и применения активных методов обучения, с другой стороны, вовлечением студентов в такую деятельность, которая потребует непрямого применения не только профессиональных, но и педагогических знаний, умений и навыков. Следовательно, если процесс учебно-воспитательной работы будет подчинен формированию профессионально-педагогической направленности, это окажет положительное влияние на весь комплекс мотивов, интересов и потребностей будущего специалиста, а в итоге на качество его подготовки.

Профессионально-педагогическая направленность в учебном процессе педагогического вуза как раз связана с тем, что студенты получают подготовку в области музыкально-педагогической деятельности. Поэтому в современных условиях профессиональная подготовка предусматривает такую организацию обучения и методику преподавания спецпредметов, при которой методы обучения отвечают не только методам педагогической науки, но и способствуют познанию музыкального искусства. Только в этих условиях возможна выработка сознательного отношения к изучаемому музыкальному материалу, воспитание самостоятельности и творческой активности.

Эффективность процесса формирования профессионально-педагогической направленности в классе основного музыкального инструмента во многом за-

висит от профессионально направленной деятельности преподавателя вуза, понимания им целей и задач в подготовке учителя музыки общеобразовательной школы, от степени его научной, педагогической, исполнительской квалификации. Сочетание всех этих компонентов в деятельности преподавателя оказывает положительное влияние на формирование профессиональной направленности воспитания и обучения студентов.

Познавательная направленность отражает творческую ступень в обучении, стремление к самостоятельному поиску и умение познавать в процессе поиска. Познавательная направленность на приобретение навыков к осуществлению музыкально-педагогической деятельности является основой для специальной и методической подготовки. Это неотъемлемый компонент профессиональной деятельности будущего учителя, показатель уровня развитости его убеждений. Формирование убеждений происходит в процессе обучения, зависит от методов обучения и от того, насколько у студентов развит интерес к своей профессии. Степень сформированности педагогических убеждений является показателем профессиональной пригодности студента. Познавательная направленность характеризуется, прежде всего, творческим отношением к решению педагогических задач и использованием знаний с достаточной полнотой их обобщённости и системности. Однако результат музыкально-познавательной деятельности включает не только общие и специальные знания, но и способы деятельности, которые вырабатываются в процессе решения таких задач, причём как способы оперирования знаниями, так и практическими действиями включаются в определённую систему [3, 12].

Познавательная направленность обучения проявляется в творческой поисковой деятельности при решении проблемных задач, стимулирующих развитие творческого мышления, создающих оптимальные условия для проявления творческой индивидуальности. Решение таких задач осуществляется на основе систематизации знаний и приводит в результате к формированию у студентов потребности к постоянному пополнению и обновлению имеющегося опыта.

Системный подход в обучении, отвечая современным требованиям, обеспечивает будущему специалисту самостоятельность в освоении исполнительской деятельностью, создаёт условия для творческой деятельности и прогнозирует постоянное развитие и совершенствование в сфере избранной специальности.

Обращаясь к анализу структуры личности учителя музыки, необходимо выделить значимость формирования общепедагогических умений. Современная психология и педагогика рассматривают умения как необходимый компонент деятельности, включающий в себя как знания, так и навыки. Понятие общепедагогических умений раскрывается в работах Л.Б. Ительсона, Н.В. Кузьминой, И.Т. Огородникова, Л.Ф. Спирина, В.А. Сластёнина.

Многие ученые обращаются к исследованию умений, формирующихся в процессе изучения отдельных специальных дисциплин.

Что касается профессии учителя музыки, то здесь проблема формирования знаний, умений, навыков и готовности к педагогической деятельности не нашла ещё своего полного освещения. В то же время обучение специальным предметам на музыкальном отделении создаёт все условия как для формирования у студентов профессионально-педагогической направленности в процессе обучения, так и формирования комплексов общепедагогических и специальных умений. Следует, однако, подчеркнуть (по аналогии с другими учительскими специальностями), что только сочетание общепедагогических и специальных умений служит основой для формирования педагогического мастерства.

Одним из главных умений, которое лежит в основе овладения педагогическим мастерством, является умение видеть, формулировать и творчески решать педагогические задачи. Н.В. Кузьмина неоднократно подчёркивает, что именно умение решать педагогические задачи является показателем профессионализма в деятельности учителя, когда он сознательно подходит к анализу и оценке педагогической ситуации, планирует свои педагогические действия, отбирает пути и средства её решения [2]. Для студента формулировка и решение педагогических задач важны ещё и потому, что ставят его в условия аналогичные последующей практической деятельности. Особенно ярко это проявляется на занятиях основного музыкального инструмента. Преподаватель, обучая студента данной дисциплине, в то же время воспитывает у него умение передавать полученные знания другим.

Так, опираясь на закономерности музыкального искусства и работы над музыкальным произведением, педагог, создавая поисковые ситуации, показывает этапы и методы решения художественно-педагогических задач, которые будущий учитель сможет применить в дальнейшей работе со своими воспитанниками.

Принимая за основу музыкально-педагогической деятельности решение педагогических задач, следует подчеркнуть творческий характер этого процесса. Сущность его проявляется в умении видеть и прогнозировать личность каждого воспитанника, находить индивидуальные пути формирования и развития её психологических индивидуальных свойств, анализировать педагогический процесс, организовывать и проводить педагогический эксперимент.

Таким образом, совершенствование различных сторон единой педагогической деятельности требует от учителя овладения комплексом общепедагогических и специальных знаний, умений и навыков, что в свою очередь ведёт к формированию и развитию педагогических способностей и овладению мастерством профессии учителя.

Список литературы

1. Анисимова Т.И. Профессиональная подготовка преподавателя для новых типов учебных заведений. – Киев, 1987.
2. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967.
3. Щербаков А.И. Некоторые вопросы совершенствования учителя. – М., 1971.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ИЗУЧАЕМЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЯМ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

***А.М. Белевцова
г. Ставрополь***

Творческая деятельность учителя музыки немислима без эмоционального отношения к предмету и музыкальным произведениям, которые он изучает с детьми на уроке музыки. Поэтому профессиональная подготовка современного учителя музыки в педагогическом институте предполагает наряду с изучением студентом специальных предметов психолого-педагогического и музыкально-образовательного циклов развитие и эмоциональной сферы.

Как неоднократно отмечалось в научной литературе, эмоции оказывают влияние на все психические процессы человека, включая внимание, музыкальную память, творческое воображение и фантазию. Они воздействуют на скорость возникновения представлений и мыслей, на их точность, содержание и направленность [1].

В мыслительных процессах студентов проявляется взаимосвязь сознательного и эмоционального, и именно степень эмоциональной окраски придает любому действию студента определенную индивидуальность и неповторимость, так высоко ценимая в личности учителя.

Многоплановая и разнообразная творческая деятельность будущего учителя музыки как бы моделируется студентом в процессе обучения в вузе. Так, исполнительский процесс на уроках музыки сопряжен с репетиционным процессом в индивидуальном классе основного музыкального инструмента, где осуществляется работа над художественным образом музыкального произведения и моделируется отношение музыкант-исполнитель – учащийся-слушатель.

Развитие умения у студентов выразительно и образно донести музыкально-эстетическое содержание произведения, является важным фактором становления учителя музыки, как инициатора формирования духовно-нравственных личностных ценностей учащихся.

В формировании профессиональных качеств, необходимых в каждодневной работе учителя музыки, немаловажную роль, на наш взгляд, играет, прежде всего, развитие эмоционального отношения к изучаемым музыкальным произведениям как в институте в ходе учебного процесса, так и в общеобразовательной школе в период педагогической практики.

Опыт работы в вузе в течение ряда лет показал, что положительное эмоциональное отношение к изучаемому произведению во многом зависит от первоначального интереса, проявляемого к нему студентом. Нами было замечено, что те музыкальные произведения, к изучению которых студент приступал без особого увлечения и интереса, являлись уже сами по себе источником отрицательных эмоций. Это проявляется в увеличении времени, затрачиваемого

на выучивание данного произведения, явном нежелании студента работать над ним и просьбах заменить данное произведение другим. Кроме того, наблюдается заметный спад работоспособности студента на занятии при переходе к изучению указанного произведения.

В процессе исследования подобных ситуаций выяснилось, что развитие эмоционального отношения к тому или иному музыкальному произведению зависит от многих факторов: уровня довузовской специальной музыкальной подготовки; интеллектуального развития студента; круга музыкальных интересов; способности реально оценивать свой кругозор.

Следовательно, восприятие музыкального произведения и первоначальное эмоциональное отношение к нему не могут быть совершенно одинаковыми у всех студентов, так как данные проявления органично связаны со степенью развития способностей, полученным воспитанием, приобретенными знаниями, и имеющимися у человека жизненным и практическим опытом [2].

На восприятие музыкального произведения и эмоциональное отношение к нему оказывает влияние также склад характера студента, типологические особенности его личности и степень активности эмоциональной возбудимости, присущие каждому индивидууму.

Задача преподавателя вуза в этот период – создать определенный эмоциональный настрой на изучение данного музыкального произведения, направить творческий поиск студента по пути приобретения специальных знаний о творчестве композитора, истории создания произведения, что позволит студенту выяснить идейно-эмоциональный замысел произведения, раскрыть его эмоционально-смысловое содержание и определить соответствующие средства музыкальной выразительности, с помощью которых создается яркий художественный образ изучаемого произведения.

Учитывая все необходимые компоненты, помогающие эмоциональному восприятию произведения, нами была разработана последовательность приёмов разучивания произведения. Данная последовательность создает оптимальные условия для воспитания положительных эмоций и направлена от простого к сложному.

Так, например, при первоначальном знакомстве с музыкальным произведением, преподаватель допускает в качестве показателя эмоционального отношения простейшее оценочное суждение студента с обязательным объяснением почему «нравится» или «не нравится» ему данное произведение, то в дальнейшем, не избегая избирательности восприятия, привлекая сопутствующие познанию «вспомогательные средства» (прослушивание произведения на CD, DVD записи, видео роликах, знакомство с близкими по характеру произведениями живописи, постижения художественного слова и поэтического текста и т.д.), педагог подводит студента к такому состоянию, когда у него формируется потребность в эмоциональном переживании данного произведения вызванным восприятием эмоционально-образного содержания, заложенного композитором.

Таким образом, целенаправленная работа по развитию положительного эмоционального отношения к изучаемому музыкальному произведению является

ся важным компонентом в профессионально-педагогической подготовки студентов музыкального отделения педагогического института.

Список литературы

1. Ковалев А.Г. Психология личности. Изд.3-е. – М., 1970
2. Пряхников Н.С. Профессиональное и личное самоопределение. – М., 2005
3. Цатурян К.А. Теория подготовки учителя-музыканта и роль навыков игры с листа в развитии творческих способностей студентов. – М., 1975

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ УСТАНОВОК МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

*А.Ф. Григорьев, А.М. Белевцова
г. Ставрополь*

Воспитанию молодежи, формированию их духовно-нравственного начала уделялось огромное внимание в эпоху нашего недавнего прошлого. На всех образовательных уровнях, начиная с детских садов, закладывалась основа эстетически-нравственной, духовной культуры детей и в этом отводилась значительная роль музыкальному воспитанию как способу непосредственного воздействия на психику и эмоциональное состояние человека.

Главной задачей массового музыкального воспитания в общеобразовательной школе является не столько обучение музыке само по себе, сколько воздействие через музыку на весь духовный мир учащихся.

Музыкальное искусство занимало достойное место в обществе еще в античные времена и выполняло духовно-нравственные, воспитательные функции и служило важнейшим стабилизирующим фактором. Первые ростки науки о музыке мы находим в работах античных философов. Пифагором были установлены мелодии и ритмы, с помощью которых на души молодых людей можно было оказывать соответствующее влияние. Платон считал, что нет худшего способа разрушения нравов, нежели отход от скромной и стыдливой музыки, ибо музыкальные ритмы и лады обладают способностью делать души людей сообразными им самим. Идею о значимости музыки как средства гармонизации индивида с общественной жизнью вслед за Платоном и Пифагором развивал Аристотель. В китайской натурфилософии музыка рассматривалась как символ порядка и цивилизации, которые приносятся в хаотическую среду для создания в социуме определенной структуры, нормы, иерархии для гармонизации общественной жизни. В древнем Китае музыка составляла важнейший элемент воспитания и входила в число наук, обязательных для изучения. В Индии, как и в Китае, древние врачи широко использовали музыку в качестве лечебного средства. Вибрации, которые возникали в организме при произношении и пропевании определенных мантр, приводили к выздоровлению [1].

Искусство способно увлекать, развлекать человека и формировать самые глубокие мировоззренческие, личностные ценности. Увлечь можно лишь глубокои-

ми мыслями и глубокими чувствами. Развлечь – можно чем угодно! Подлинное, глубокое искусство неподвластно веяниям моды, оно способно жить века, обогащая духовный мир человечества и не проявляя признаков старения, как живут великие творения Баха, Моцарта, Бетховена, Чайковского. Развлекательная музыка, как правило, подчиняется зыбким законам скоропроходящей моды.

Среди проблем сегодняшнего дня, связанных с музыкальным воспитанием юношества и молодежи, педагогов волнует проблема легкой, развлекательной музыки. Массированное наступление развлекательной музыки создает сегодня немалые трудности в области музыкального воспитания уже одним тем, что вносит смятение в умы подростков и молодежи. Час, в лучшем случае два часа в неделю, учитель музыки пытается вызвать интерес и любовь к музыкальному искусству великих мастеров-классиков прошлого и настоящего. А сколько часов находится учащаяся молодежь под воздействием кино, радио и телевидения, заполнявших сегодня киноэкраны и мировой эфир развлекательной зачастую безвкусной, низкопробной музыкой? И, как результат, в определенной молодежной среде формируется стереотип безнравственности и потребности в развлечениях и легкодоступной музыке. Современные социальные условия создают благоприятную почву для потребления всевозможного музыкального суррогата, который, становясь единственной духовной потребностью молодежи, неизбежно ведет к пресыщенности, умерщвления, в конце концов, все эстетические идеалы и творческие способности. Так формируется своеобразный тип человека, не способного к активному, позитивному образу жизни и творческому созиданию.

В этой связи все более актуальной становится проблема воспитания учащейся молодежи посредством музыкального искусства и гуманизации образования.

Говоря об острейших современных проблемах педагогики, ректор ГОУ ВПО Ставропольского государственного педагогического института, доктор педагогических наук Л. Л. Редько называет проблемы детства, которые, на наш взгляд, являются отправными и в процессе духовно-нравственного развития средствами музыкального искусства. Среди них принципиально важными являются: «разрушение морально-нравственных зависимостей и дистанций, которые должны существовать между взрослыми и детьми; духовный разрыв, отторжение детей от самых близких, что ведет к неизбежному внутреннему конфликту; взрослые фактически устранились от процесса постепенного, естественного взросления личности ребенка» [2, 4]. Не требует подтверждений утверждение о том, что сегодняшнее детство незащищено и отстранено от мира взрослых и часто находится с ним в непримиримых противоречиях. Один из выходов из этого тупика, по справедливому замечанию Л.Л. Редько, заключается в сохранении хрупкого равновесия между миром детства и взрослых, которое «способна удерживать только высокая культура бытия, поскольку все срывы и патологии человеческого духа в прошлом и настоящем, связаны только с недоразвитием культуры» [2, 3]. И в данном случае жесткая ориентация на комплексы методик, новые стандарты, нормативы, спущенные сверху рекомендации, бе-

зусловно, не решают проблемы. Во весь рост встает потребность в новом типе организации обучения и воспитания человека.

Теперь, когда идет перестройка всей системы образования, возможно, пришла пора сместить акценты в процессе подготовки и переподготовки учителей музыки. Обществу нужны не столько музыканты-исполнители, сколько инициаторы и организаторы действий, способные привить любовь к лучшим образцам музыкального искусства и народного творчества, воспитать любителей музыки.

В этой связи представляет интерес некоторый экскурс музыкального образования в нашей стране и за рубежом.

Музыкальное воспитание молодого поколения прошло долгий путь развития. Очень длительное время существовала программа, где в основном преобладала теория музыки, а пение и сольфеджирование следовали за теорией без должной последовательности. Такие важные формы обучения, как слушание музыки, музицирование на музыкальных инструментах вообще не преподавались. Содержание и методика копировалась с профессионального музыкального обучения. Сосредоточение внимания на одном звене обучения характерно и для других, достаточно развитых систем обучения. Например, система музыкального воспитания учащихся в Венгрии основывалось на сольфеджировании и пении. Истоки этой системы восходят ко всемирно-известной концепции венгерского композитора З. Кодая, считавшего сольфеджирование и пение основой развития музыкального слуха и музыкального образования детей. Широко известна концепция выдающегося немецкого композитора К. Орфа, выдвинувшего на первый план в музыкальном воспитании детей музицирование – игру на детских музыкальных инструментах. Широкий отклик в советской музыкальной педагогике вызвала концепция советского композитора Д. Кабалевского, его предложение развивать музыкальную культуру детей строится преимущественно на слушании музыки и беседах о ней.

Музыкальное обучение и воспитание лучше всего соответствует школьным потребностям, если оно основывается на целом комплексе равноправных, изложенных в соответствующей, четко последовательной системе видов деятельности, тесно связанных общим содержанием и единой методикой. [3]

Важнейшим условием в организации педагогического процесса, обеспечивающего его эффективность, является – *комплексность*, позволяющая все виды деятельности объединить в один комплекс. Эффективность развития музыкальных способностей прямо зависит от глубины связей между звеньями, между разными формами музыкального мышления, знаний, слуховых навыков. *Взаимосвязь* между разными видами деятельности является другим важным и специфическим принципом организации педагогического процесса на уроках музыки.

Среди важнейших принципов необходимо отметить и *равновесие* между основными звеньями музыкальной деятельности, что означает равнозначность всех видов музыкальной деятельности (слушание, пение, сольфеджирование, ритмическое воспитание, музицирование).

В музыкальном воспитании детей немаловажную роль играет формирование национального самосознания на основе традиционной народной культу-

ры, поскольку именно народные музыкальные интонации, более близкие детям по природе, становятся основой для развития музыкально-слуховых представлений, и фундаментом общего музыкального развития.

Факультет искусств Ставропольского государственного педагогического института должен стать центром формирования творчески самостоятельной личности будущего высокопрофессионального учителя музыки, способного посредством музыкальной культуры воспитывать у детей любовь к прекрасному и формировать нравственно-эстетические категории, а значит, оказывать влияние не только на социально-образовательную, но и на культурную ситуацию в обществе.

Список литературы

1. Петрушин В. И. Музыкальная психология. – М., 1997.
2. Редько Л. Л. К вопросу о проблемах современного детства // Педагогическая наука и практика – региону: Материалы IV научно-практической конференции. (23–24 апреля 2002 г.). – Ставрополь, 2002. – С. 3-8.
3. Хрестоматия по методике музыкального воспитания в школе / Сос. Апраксина О.А. – М., 1987.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ХОРОВОМ ПЕНИИ

Т.И. Егорова
г. Ставрополь

Хоровое пение принадлежит к исполнительским формам музыкального искусства. Оно требует от исполнителей не только технического совершенства, но и яркой эмоциональной выразительности. Техника хорового исполнения связана с эмоциональной сферой хорового искусства, слуховым восприятием музыки и эмоционально-волевым началом.

Значение эмоций в хоровом искусстве раскрывается в трудах по хороведению П.Г. Чеснокова, А.А. Егорова, Г.А.И Дмитриевского, В.И. Краснощёкова. Авторы этих работ отмечают первостепенное значение эмоционального настроения в хоровом коллективе на репетиции и концерте.

В работах видных психологов С.Л. Рубинштейна, Г.Х. Шингарова, А.Н. Леонтьева, Е.П. Ильина эмоциональная сфера рассматривается как важнейшая система регуляции поведения человека, реализующая его отношения к явлениям окружающего мира и позволяющая адекватно взаимодействовать с другими людьми.

Именно эмоциям музыкальное искусство обязано своим существованием, так как благодаря эмоциям мы воспринимаем не набор и последовательность разрозненных звуков, а музыку. Эмоциональное переживание обеспечивает возможность целостного отражения музыкального произведения [4, 17].

Таким образом, эмоции играют в хоровом исполнительстве важную роль, и поэтому одна из основных задач хормейстера – воспитание у студентов-певцов эмоциональной выразительности в хоровом пении.

Какие же существуют методы эмоционального управления певцами хора?

В работе по исследованию эмоциональной выразительности хора Ю.М. Кузнецов выделяет три группы методов, используемых дирижёрами для регулирования эмоциональной выразительности хора. Это вербальные, невербальные и комплексные методы управления певцами.

Вербальные методы работы с хором включают всевозможные образные характеристики, сравнения, ассоциативные представления, которые через слово воздействуют на те или иные механизмы звукообразования, дыхания и т.д. в их единстве. Наиболее быстрым и оптимальным вербальным методом работы с хором является конкретное требование дирижёра к хору.

Дирижеры часто используют одно какое-либо слово образ («теплее», «радостнее», «светлее», или «печально» – выбор термина будет зависеть от стиля работы и образного круга ассоциаций самого дирижёра) – и характер звукоизвлечения, тембр, нюанс сразу изменится. При точном использовании эмоционально-образной терминологии хор легко понимает и воспроизводит замысел дирижёра.

Невербальные (аудиовизуальные) методы регулирования эмоциональной выразительности хора относятся к знакам дирижерского аппарата или к непосредственному показу нужного звучания голосом. В этом случае певцы только имитируют, стараясь точнее воспроизвести показанное.

Комплексные методы относятся к наиболее суггестивным (*suggestio* лат. суггемстия – внушение) «эмоциональным рычагам» управления хором. В этом случае некоторыми дирижёрами разыгрываются настоящие спектакли, в которых используются действенные, «заражающие» эмоциональные состояния, применяются шутки или недовольство, образные сравнения, дирижёрские и вокальные средства одновременно [4, 52].

Создание эмоционального настроения способствуют беседы, прослушивание записей одного и того же произведения в разных исполнениях, анализ услышанного.

Хоровая педагогика отмечает необычайную важность первого знакомства коллектива с новым произведением. В этом случае дирижер своим рассказом об авторах музыки и текста, истории создания данной партитуры, а после этого и музыкальным показом вызывает у певцов стремление и желание работать над данным произведением. Атмосферу влюблённости в произведение необходимо постоянно поддерживать весь репетиционный период [4, 41].

Активизируя волю и внимание студентов-певцов, рассказывая им о различных художественных образах, наглядно показывая, какими выразительными средствами музыкального языка они создаются, хормейстер тем самым укрепляет практические навыки и теоретические знания, приобретенные певцами в процессе обучения. Главная цель всего этого сводится к тому, чтобы студенты-хористы почувствовали и осознали музыкальные образы, воплотили их в своём исполнении. Помогает же этому техника хорового исполнения, которая складывается из различных певческих навыков.

Хоровое пение – наиболее доступный вид музыкального исполнительства, ведь голос – «инструмент», данный человеку от рождения, который совершен-

ствуется вместе с его ростом и развитием. А воспитание певческих навыков есть одновременно и воспитание человеческих чувств и эмоций. В процессе речевой деятельности развивается интонационно-речевой слух, а память накапливает представления о звуковых эталонах речевой интонации, в частности о средствах выражения эмоций голосом.

Эти эталоны эмоциональных речевых интонаций, играющие важную роль и в пении, выступают в качестве связующего звена между звучащей музыкой и эмоциями человека.

Хоровая музыка неразрывно связана со словом, содержание ее раскрывается через поэтический текст, воплощенный в музыкальной интонации. Поэтому содержательно-эмоциональное воздействие хорового произведения как бы «удваивается». Эта особенность хоровой музыки играет важную роль при воспитании эмоциональной выразительности студентов-певцов.

Хоровая работа заключается в том, чтобы музыку исполнить выразительно: правильно произнести слово, фразу, выстроить форму и т.п., поэтому у хористов не могут быть невыразительные лица, а на лице должно отражаться всё, о чем они думают и что чувствуют. При этом проблемы техники, грамотности служат той же цели.

Конечно, все певцы разные и уровни эмоционального развития каждого сильно различаются. Условно можно выделить следующие уровни выражения эмоций: низкий уровень выражения эмоции проявляется в несоответствии мимики, жестов, окраске голоса соответствующему настроению произведения; средний уровень выражения эмоции проявляется в неустойчивом эмоциональном состоянии, отсутствии некоторых выразительных приемов исполнения (мимики, жестов, окраске голоса); высокий уровень выражения эмоции – полное соответствие исполнения и внешнего облика настроению произведения.

При систематических занятиях в хоре все начинают эмоционально переживать исполняемую музыку, достигают высокого уровня музыкальной выразительности, а значит, достигают гармоничности эмоционального развития. Хоровые занятия процесс двуединый: музыкально эстетическое развитие на основе повышения профессиональной грамотности, мастерства певцов, эмоциональной и сознательной заинтересованности.

Анализ педагогических и психологических исследований показывает, что эмоциональное отношение к жизни, приобщение к искусству позволяют развить не только сенсорную и общую культуру студентов-певцов, но и их познавательную активность, зрительную память, быстроту реакции, аналитическое и образное мышление.

Это позволяет считать, что эмоциональная выразительность относится к очень важным характеристикам хорового исполнительства и её роль особенно значима в создании художественного образа хорового.

Список литературы

1. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве. – Л., 1980.
2. Егоров А.А. Теория и практика работы с хором. – М.–Л., 1951.

3. Казачков С.А. О дирижёрско-хоровой педагогике. – М. 1970.
4. Кузнецов Ю.М. Экспериментальные исследования эмоциональной выразительности хора. – М., 2007.
5. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М., 1972.
6. Раппопорт С.Х. Искусство и эмоции. – М., 1972.
7. Чесноков П.Г. Хор и управление им. – 2 изд. – М., 1961.

СИНТЕЗ НАУКИ И ИСКУССТВА В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ

***Т.В. Котаева
г. Ставрополь***

Мы живем в необычном мире. Ускорены социальные изменения, велики и необратимы перемены в нашем понимании мироздания и самих себя, нашего прошлого, настоящего и будущего. Научные знания расширяются и углубляются со скоростью столь большой, что не ясно, как закон их роста сможет сохраниться дальше. Возникают новые проблемы, решению которых мало помогает весь прошлый опыт человечества. По-новому, в частности, встает проблема взаимодействия науки и искусства, вопрос о должной степени их гармонии, без которой опережающее развитие науки явно небезопасно для культуры любого современного общества.

Антропологи утверждают, что за 35 тысяч лет человек не меняется в антропологическом плане. Вместе с ними анатомы знают, что тканевое и клеточное строение мозга практически не изменено, что наш орган мышления создан природой с поразительно большим запасом, что весь научный прогресс сегодня – реализация давних возможностей нашего мозга. Психологи уверены, что основные психологические функции человека тоже изменились мало. Но развитие науки сегодня носит характер взрыва, и через нашу человеческую «форму», неизменную в антропологическом и психологическом отношениях, невероятной и все еще возрастающей скоростью переносится поток увеличивающейся информации, который изменяет нашу духовную сущность, наше миропонимание, разрушает наши традиции. Они сегодня или гибнут, или превращаются в новые, служащие быстрым переменам в обществе.

Все согласны, что всякое творчество существует только за счет достаточно развитой сферы мышления и эмоциональной сферы. Если эмоциональная сфера человека сужена, то мышление его неизбежно обеднено. Чем уже эта сфера, тем ближе человек в своем труде к машине. Воля, воображение, фантазия – атрибуты творческого мышления уже потому, что эмоции – мост от чувственных восприятий к осмыслению их человеком.

Сужением эмоциональной сферы можно дойти до полного вырождения мышления. Мотор работает, но не думает. С другой стороны, гипертрофия эмоционального «порождает чудовищ». Правильное развитие человека предполагает устойчивую гармонию обеих сфер [3].

Нужна правильно организованная жизнь, включающая правильное обучение. Нужны богатая в интеллектуальном плане среда и все более напряженный и содержательный труд, сопровождаемый осмысливанием «принципов».

При обучении искусствам наши школьники поют, рисуют, пишут сочинения (весьма часто), но, вместе с тем, музыку слушают мало, живописи ни в каком плане не учатся, книг не читают, еще меньше думают о прочитанном, и сочинения их весьма часто нас удручают. Так что и активное по форме обучение по существу сводится к тренировке способностей воспроизводить сочиненное кем-то, элементы творчества отсутствуют. Конечно же, надо больше читать, смотреть, слушать и думать, но и сверх того каждый человек должен когда-то сочинить свое стихотворение, слепить свою статую, нарисовать свою картину и записать свою мелодию. Многое из этого и происходит (само собою, почти без участия школьного обучения), но вряд ли мы удовлетворены сегодня активностью музыкального воспитания.

Научные выводы как всегда однозначны в отличие от многозначности всех истин искусства. А человек живет в открытом мире. И если он замкнется только в его научно-осмысленной части, то он растеряет все человеческое. Опасность не в том, что машины начнут думать как человек, а в том, что человек станет думать как машина.

Сопоставим воспитательные и образовательные функции науки и искусства – математики и музыки.

Математика, как известно, самая абстрактная из наук. Музыка – в некотором смысле самое абстрактное из искусств. Математика претендует на всеобщность именно благодаря своей абстрактности. В себе она предельно точна, лишена какой-либо эмоциональности и обращена целиком к теоретическому мышлению. Музыка тоже претендует на всеобщность по проникновению во все сферы эмоциональности и по своему распространению в мире. Музыка тоже предельно абстрактна, но в силу своего свойства, противоположного по характеру основному свойству математики, музыка только в редких случаях способна возбудить в мышлении человека конкретные, точные и однозначные ассоциации. Сфера музыки – эмоциональность, и здесь музыка всецельна и царствует почти безраздельно [1].

Создание логарифмически равномерной 12-тоновой музыкальной шкалы – итог длительной работы музыкантов и математиков, здесь трудились Кеплер, Эйлер и другие математики. Успеха добился, как известно, ученый и музыкант Андреас Веркмейстер. После того как физики и математики поняли, что любой музыкальный инструмент «всего-навсего» «физико-акустический прибор – комбинация вибраторов и резонаторов», – после того судьба музыки неотделима от математики.

Наука и искусство, как известно, имеют в некотором отношении разные объекты исследования: наука изучает природу и человека как ее часть, причем выводы ее в идеале должны полностью исключать личность изучающего. Объектом искусства тоже является все мироздание, включая человека, но рассматривается все это как отражение в личности.

Искусство, как наука, служит познанию. Смысл его в достижении и сохранении гармонии человека и развертывающегося перед его лицом полного тайн, бесконечно разнообразного и всегда тревожного мира. Поэтому наука и искусство друг друга дополняют, а не взаимозаменяют. Математические символы и ноты мертвы одинаково. Они однозначны, легко допускают «перекодировку» – перевод, скажем, на машинный язык. И только в соединении с человеком, с отражением в его личности они начинают новую жизнь. Музыкальное воспитание не может происходить на основе исключительно эмоционального, а математическое – на основе только рассудочного. Творческие способности пробудятся и окрепнут, если истины человеком будут пережиты, а не просто ему преподаны. Математика и музыка могут служить целям образования молодежи в этом отношении наилучшим образом. [2]

Наше время – время исключительного дробления наук. Возникает угроза «вавилонской башни». Только искусство, дополняя науки естественные и гуманитарные, может сообщить целостность восприятия мира современному человеку. Понимание этого и должно быть донесено до молодежи.

Список литературы

1. Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия /Сост. О.А. Апраксина. – М., 1990.
2. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., 1958.
3. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. I. – М., 1952.

РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ

*О.Я. Кузина, В.В. Лебединская, Н.Я. Тарасова
г. Ставрополь*

В работах многих педагогов и психологов (Грановской Р.М., Лернер И.Я. Матюшкина А.М.) отмечается, что в существующей сегодня системе образования недостаточно уделяется внимание целому пласту человеческого опыта – творческой деятельности.

Развитие в последнее время гуманистической педагогики предполагает не только подход к каждому человеку как к личности, но и реализацию личностью своих внутренних способностей.

Проблема творчества как самостоятельный предмет исследования появилась в отечественной науке в середине XIX столетия. Изучением проблем творчества занимались многие отечественные учёные, педагоги и методисты: А. Бакушинский, Ф.Я. Байков, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, А.И. Денисов, А. Дмитриева, Л.Б. Ермолаева-Томина, Н.А. Ковина, Т.С. Комарова, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, А.А.Мелик-Пашаев В.В. Мерцалова, М.Н. Скаткин, Я.И. Пономарёв, Г.И. Щукина и другие.

Разноречивы суждения учёных о том, что считать творчеством: создание нового; реконструкция известных явлений; новые подходы в создании матери-

альных и духовных ценностей; деятельность по решению специальных задач, которые отличаются новизной. Творчество – это форма самореализации личности; возможность выразить своё неповторимое отношение к миру [16, 91].

Понятие «творчество» получило различные трактовки в философских психологических и педагогических исследованиях. Творчество взрослого означает созидание нового, под которым могут подразумеваться, как преобразования в сознании и поведении субъекта, так и порождаемые им, но и отчужденные от него продукты, отличающиеся неповторимостью, оригинальностью, общественно-исторической уникальностью [1, 3]. Но как бы ни рассматривалось творчество – как продукт, как процесс или как особенное креативное (творческое) состояние субъекта, в нём всегда присутствует элемент новизны. Творчество детей – деятельность, не порождающая качественно новое. Общечеловеческой новизны и ценности продукт детского творчества не имеет, но дети передают в изображении своё понимание, своё чувство. Основу творчества детей составляют знания, умения и навыки, которые являются основой всех форм обучения. Психолого-педагогическую основу творчества детей составляют психологические процессы, важность обеспечения их систематического развития: восприятие предметов и явлений действительности, их свойств; образное мышление; воображение; эмоциональное отношение к объектам эстетического характера (искусству, жизненным явлениям, природе, обществу); способы деятельности, овладение ими и их применение. Для развития творчества детей разрабатываются творческие задания, предполагающие определённые этапы, включающие в себя различные уровни соотношения активности и самостоятельности детей, управляемых взрослым [3, 14; 5. 14-15; 8, 11-12].

На первом этапе обучения осуществляется ориентировка детей в новом для них виде деятельности, где доминирует обучение, предполагающее внесение детьми творчества в виде отдельных элементов. На втором этапе детей побуждают к их сотворчеству с взрослым, где обучение и творчество приобретают равноправное значение. Третий этап характеризуется самостоятельным поиском решения творческой задачи на основе усвоенных умений и навыков [8, 11-12].

В исследованиях Т.С. Комаровой, В.С. Кузина и др. определены условия развития детского изобразительного творчества: соблюдение основных дидактических положений методики обучения изобразительному искусству; широкий подход к решению проблемы; творческое отношение к изображаемому; организация интересной содержательной жизни детей в ДОУ, СОШ и семье, обогащение их яркими впечатлениями; единая позиция педагогов в понимании перспектив развития детей и взаимодействие между ними; учёт индивидуальных особенностей детей; комплексное и системное использование педагогом методов и приёмов обучения изобразительному искусству; обучение из деятельности; постоянное приобретение детьми художественных и технических знания, умения и навыки; воспитание волевых качеств детей для преодоления трудностей; общая творческая обстановка; уважительное и бережное отношение к процессу и результату детской деятельности; общение с искусством.

В работах многих педагогов и психологов (В.Н.Дружинин Т.С.Комарова, В.С.Кузин, А.Н. Леонтьев, Н.Н.Ростовцев и др.) разработаны пути развития детского изобразительного творчества: обогащение знаний, представлений о предметах и явлениях в окружающем, произведениях изобразительному искусства; формирование замысла, его обогащение и уточнение в процессе создания изображения; творческий подход педагога к руководству занятиями художественно-продуктивной деятельностью; взаимосвязь изобразительной деятельности с др. эстетическими деятельностями: музыкой, литературой, словесно-художественной, театрализованной. В руководстве творчеством детей особенно важен такт со стороны взрослого. Чем более эстетически воспитан педагог, тем легче ему найти правильное соотношение между руководством деятельностью детей и предоставлением им свободы творческого решения, избегать ненужного диктата. Навязывание чужого решения порождает штампы, лишает ребёнка (подростка) возможности выразить в изображении собственные впечатления об окружающем мире, т.е. мешает реализации самого главного – развитию художественно-творческих способностей ребёнка (подростка), его творческой индивидуальности.

Специалисты выделяют три группы средств эстетического воспитания: искусство, окружающая действительность (включая природу) и художественно-творческие виды деятельности. Все эти области взаимосвязаны, и благодаря им дети активно приобщаются к созидательному опыту людей. Осуществлять эффективное руководство художественной деятельностью детей и развитием их творчества может педагог, знающий психические процессы, без активизации которых творчество невозможно[5, 12].

Исследования ряда отечественных психологов и педагогов определили психические процессы, лежащие в основе детского творчества, и важность обеспечения их систематического развития. Это восприятие предметов и явлений окружающей действительности, их свойств, которые обладают индивидуальными различиями; образное мышление; воображение; эмоциональное отношение к объектам эстетического характера (искусству, природе, жизненным явлениям, обществу), а также способы деятельности, овладение ими и их применение. Отсутствие одной из указанных сторон приводит к разрушению целостного процесса изображения, создания образа заданного предмета. Фетишизация одного из блоков приводит к «засушиванию» детского творчества, к его формализации.

Все психические процессы построены на творческом принципе. Восприятие объектов и явлений окружающей действительности является основой любой деятельности, в данном случае изобразительной. Окружающее отражается школьником в продуктивной деятельности не механически, он активно выбирает одни воспринятые предметы, их черты, отбрасывая другие.

Поскольку творческая деятельность человека всегда опирается на «познание закономерностей объективного мира», т.е. на знания, накопленные человечеством, передающиеся из поколения в поколения, то и все виды творческой деятельности имеют социально-общественную основу.

Воображение, наряду с восприятием, памятью и мышлением, играет важную роль в деятельности человека. Оно развивается и формируется у человека в течение всей его жизни. Физиологическую основу воображения составляет образование новых сочетаний из тех временных связей, которые уже сформировались в прошлом опыте. Поэтому, чем богаче опыт детей в деятельности, тем больше у них возможностей в проявлении творчества. Формирование образа воображения всегда происходит с опорой на образы памяти. Без участия воображения невозможна деятельность человека в любом виде труда [1, 10-11].

В середине XX века наш соотечественник, философ Э.В. Ильенков писал об элементарной форме творческого воображения, присущей каждому индивиду и формирующейся вполне стихийно. Однако определённого уровня развития эта способность достигает в условиях целенаправленного обучения. [5, 6; 16, 253].

В психологии давно установлен закон, согласно которому стремление к творчеству всегда бывает обратно пропорционально простоте среды. Л.С. Выготский [1, 25] отмечал, что отношение к среде, которая своей сложностью или простотой, своими традициями и влияниями стимулирует и направляет процесс творчества, у ребёнка работает иначе, чем у взрослого. Ребёнок может себе вообразить гораздо меньше, чем взрослый, но он больше доверяет продуктам своего воображения и меньше контролирует процесс реализации задания, легко приступает к его выполнению. У ребёнка, как и у взрослого, сильно выражен реальный эмоциональный корень воображения.

Психологи указывают, что когда школьник способен использовать ранее усвоенные знания, способы и навыки для решения новой задачи, то он, безусловно, проявляет свою творческую инициативу, иначе говоря, творит. Умение человека комбинировать и преобразовывать ранее известные ему способы деятельности при решении поставленной задачи говорит о его творческом подходе к делу. Теоретический анализ взглядов психологов и педагогов на творческую деятельность детей позволяет выделить три, наиболее общие фазы творческого процесса: подготовительную (пусковую, побудительную), поисковую и исполнительную. Каждая из них имеет свою специфику и по возникновению, и по процессу, и по продукту, базируется на разных психологических закономерностях, обращена к разным личностным образованиям и имеет свой «продукт» и свои показатели творчества.

Первая фаза характеризуется интеллектуальной инициативой или умением самостоятельно видеть и ставить проблемы на основании наблюдений реальности. В этой фазе, которую ещё называют пусковой, проявляются индивидуальная готовность к творчеству, развитость познавательных процессов, эмоциональная и рациональная способность к контакту с миром, потребность в напряженной деятельности. Продуктом этой фазы является рождение идеи, замысла, нахождение темы, которые побуждают к творчеству и являются началом творческого процесса. Первая фаза является наиболее сложной, поскольку пусковым механизмом для неё всегда является видение нового или мысленное открытие нового, необходимого, требующего преобразования,

творческого поиска. Для этого требуется развитие познавательных и интеллектуальных процессов.

Вторая фаза начинается с острого желания воплотить задуманное, направлена на нахождение способов и средств воплощения замысла и кончается их нахождением. Продукт второй фазы – «инсайт», «озарение», конкретное видение воплощения замысла и принятое решение относительно конкретных способов воплощения.

Третья фаза направлена на воплощение замысла, совершенствование моторных и исполнительских навыков. В этой фазе творчества реализуется задуманное в действии, контролируются промежуточные результаты, совершенствуются способы выполнения. Продуктом третьей фазы является конкретное произведение. Третья фаза всегда направлена на самосовершенствование, позволяет сосредоточить внимание на передаче учащимся конкретных знаний, умений, навыков, интегрирует все специальные способности, которые должны быть развиты для достижения высокого результата [5, 11-12; 16, 254].

Таким образом, способность личности к творческому саморазвитию учёными ставится в зависимость от степени проявления творческой активности, следовательно, от стремления человека к действию, к проявлению своих способностей, к удовлетворению потребности созидания. Для успешного развития творческого потенциала человека необходимы определенные качества: творческая активность, оригинальность, развитое воображение, эмоциональность, отзывчивость, способность к перевоплощению, стремление к внесению новизны, гибкость мышления, легкость ассоциирования и др.

Список литературы

- 1.Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М., 1991.- 93 с.,ил.
- 2.Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб., 2000 – 457с.
- 3.Зинченко В.П. Развитие творческих способностей в процессе обучения рисунку: Учеб.пособие. – Ростов/ н/Д, 1987 – 68с.
- 4.Колякина В.И. Методика организации уроков коллективного творчества. Планы и сценарии уроков изобразительного искусства. – М., 2004. – 176 с., ил.
- 5.Комарова Т.С. Детское художественное творчество. – М., 2005.
- 6.Комарова Т.С. , Зырянова О.Ю., Иванова И.Н., Корзина Г.И., Милова О.М. Изобразительное искусство детей в детском саду и школе. – М.: П., 2000.-
- 7.Комарова Т.С., Савенков А.И. Коллективное творчество детей. – М.: П., 2000. – 30 с.
- 8.Кузин В.С. Психология / Под ред. Б.Ф.Ломова: Учебник. – 2-е изд., перераб., доп. – М., 1982. – 256 с.
- 9.Леонтьев А.Н. Проблемы деятельности в психологии//Вопросы психологии. – 1972. – №9. – С. 34.
- 10.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: П., 1982. – 289 с.
- 11.Лейтес Н.С. Возрастная одарённость школьников. – М., 2001.

12. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник. – М., 2001.
13. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М., 2001.
14. Пономарёв Я.А. Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. – М., 1988 – 32с.
15. Психология: Учебник для гуманитар. вузов/Под общ. ред. В.Н.Дружинина. СПб, 2002. – 368 с.
16. Пьянкова Н.И. Изобразительное искусство в современной школе. – М.: П., 2006. – 176 с.
17. Ростовцев Н.Н. , Терентьев А.Е. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием: Учеб. пос. для студ. худ.-граф. фак. пед. ин-ов. – М.: П., 1987. – 176 с., ил.
18. Теплов Б.М.. Психологические вопросы художественного воспитания. Известия АПН РСФСР. /Выпуск 11. – М.: П., 2004. – 45 с.

УЧИТЕЛЬ МУЗЫКИ И ЕГО СТАТУС В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

***М.Г. Луценко
г. Ставрополь***

Профессия учителя музыки при всей её специфике остро социальна, сложна, многогранна и требует наличия множества личностных качеств, необходимых как для музыканта, так и для педагога. Именно учитель музыки является связующим звеном между музыкальным искусством и ребенком, поскольку урок музыки в общеобразовательной школе – это единственная форма всеобщего музыкального образования.

Учитель музыки призван быть проводником высокой духовной, музыкальной культуры. Для учеников он выступает как образец отношения к искусству, к миру в целом, и в этом смысле решающее значение приобретает то, каким мировоззрением он обладает [1].

Однако хорошо известно, что немало замечательных музыкантов избегают педагогической деятельности, не чувствуя в себе призвания к ней. В то же время, многие музыканты именно в педагогической деятельности наиболее полно реализуют свои способности, им удается зажечь в детях любовь к музыке, научить их чувствовать и ценить её красоту, пробудить у них желание заниматься ею, развивать музыкальные способности учащихся.

Одна из важнейших социальных задач, стоящих перед государством, заключается в том, чтобы поднять статус учителя музыки в российском обществе. До сих пор в педагогике, в сфере народного образования устойчиво преобладает мнение о второстепенной роли художественных дисциплин, в том числе музыки, в общеобразовательном процессе.

Осуществляемая модернизация образования недостаточно сориентирована на художественное, музыкальное развитие личности. В лучшем случае происходит лишь формальное обозначение данного направления, а реальное воплощение его в жизнь отсутствует. Между тем мировой опыт доказывает необходимость достижения гармонии между естественнонаучными и гуманитарными, в том числе художественными дисциплинами [1].

О необходимости особого внимания к поиску эффективного воздействия на личность средствами музыки свидетельствует факт наличия бездуховности, безверия и агрессивности подрастающего поколения. Поэтому актуальность проблемы нравственного воспитания связана, по крайней мере, с четырьмя положениями:

во-первых, наше общество нуждается в подготовке широко образованных, высоконравственных людей, обладающих не только знаниями, но и социально значимыми качествами.

Во-вторых, в современном мире человек живет и развивается, окруженный множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера, которые ежедневно обрушиваются на неокрепший интеллект и чувства ребенка, на еще только формирующуюся сферу нравственности.

В-третьих, само по себе образование не гарантирует высокого уровня нравственной воспитанности, а воспитанность – это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому индивиду.

В-четвертых, вооружение нравственными знаниями важно и потому, что они не только информируют ребенка о нормах поведения, утверждаемых в современном обществе, но и дают представления о последствиях нарушения норм или последствиях данного поступка для окружающих людей.

По мнению ряда исследователей, музыкальное воспитание направлено на достижение общих педагогических целей. Одной из ведущих задач в педагогике является поиск средств и путей к воспитанию человека как духовно-нравственной, всесторонне индивидуально развитой, социально-активной личности. Все эти признаки можно «уложить» в понятие цельной личности.

М.М. Рубинштейн и Г.А. Трошин, занимавшиеся проблемой музыкального воспитания, считали, что важнейшим воспитательным фактором является музыка и пение, и признавали несомненное влияние музыки на человека. «В семье и школе на первом плане стоит музыка и песня, то есть воздействие на детей происходит уже в дошкольном периоде. Как показал опыт, даже когда дети как будто не слушают исполнение, они часто усваивают много мелодий» [2, 34].

С древних времен музыка рассматривалась, прежде всего, как мощное средство формирования личности. Однако сама по себе музыка не всемогуща. Лишь при условии сочетания в учителе музыки талантливого музыканта, при наличии в нем педагогических способностей, психологического понимания ребенка как личности и веры в его силы, процесс музыкального образования приобретает огромный педагогический эффект [3].

Деятельность огромного числа талантливых российских учителей музыки доказала правомерность той оценки, которую дала им выдающаяся русская певица И.К. Архипова: «Убеждена, что по-настоящему музыкально и широко образованный учитель музыки, любящий детей и искусство, является подлинным деятелем музыкальной культуры».

Список литературы

1. Абдулин Э.А., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. – М., 2004.
2. Рубинштейн М.М. Общая характеристика пути эстетического воспитания детей // Вестник образования. – 1913. – №10. – С. 19 – 24.
3. Трошин Г.А. Музыкальные эмоции в жизни и воспитании // Вестник воспитания. – 1901. – №5. – С. 66 – 122.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*М.А. Налбандьян, Е.В. Смолякова
г. Ставрополь*

В общеукрепляющих, психотерапевтических, лечебных и релаксационных целях музыку применяют с давних времен. Современная наука констатирует: приятные эмоции, вызываемые мелодиями, повышают активность коры головного мозга детей, улучшают обмен веществ, стимулируют дыхание и кровообращение. Положительные эмоциональные переживания во время звучания приятных слуху музыкальных произведений усиливают внимание учащихся, а также тонизируют центральную нервную систему. При этом в активную нервную деятельность вовлекаются дополнительные нервные клетки, которые снимают нагрузку с уже работающих звеньев этой системы.

Однако музыка может проникать в организм детей не только через органы слуха, но и через кожу. Выявлено, что музыка – это поток звуковых волн, и кожа воспринимает его в широком диапазоне. Звуковые сигналы попадают на резонансную частоту, которая соответствует физическим характеристикам того или иного органа, и оказывают стимулирующее действие на него. По наблюдениям ученых и врачей вибрации музыкальных звуков активизируют вегетативные механизмы высшей нервной деятельности детей. В первую очередь музыкотерапия позволяет добиться успехов в лечении различного рода психических расстройств: психозов, депрессивных состояний. Хорошо она помогает и в терапии многих психосоматических заболеваний. В последние годы пришло понимание того, что музыкотерапия – это междисциплинарная наука, возникшая на стыке многих областей, основными из которых являются психология, педагогика, физиология, медицина и искусствоведение [4].

Основываясь на вышесказанном, можно утверждать, что музыкальная терапия может стать эффективным методом лечения многих видов неврозов, которые сегодня все больше поражают не только взрослых, но и детей.

В современной системе образования, развития и воспитания детей важное место занимает искусство, являющееся неотъемлемой частью человеческой деятельности. Формирование личности предполагает эстетическое воспитание, приобщение к миру искусства, к красоте окружающей действительности.

Музыкальное искусство имеет большое общественное значение. С помощью музыки своеобразно познается и оценивается действительность, развиваются творческие способности детей. Оно также является своеобразным средством общения, способствует самопознанию и самовыражению.

В музыкальной педагогике музыкальное искусство рассматривается, с одной стороны, как средство познания окружающего мира, а с другой – как важнейшее средство воспитания чувств и сознания молодого человека [2].

А.В. Сухомлинский писал: «Культура воспитательного процесса во многом определяется тем, насколько насыщена детская жизнь духом музыки. Как гимнастика выпрямляет тело, так музыка выпрямляет душу человека. Важнейшей задачей воспитания признано «воздействие через музыку на весь духовный мир ребёнка, прежде всего на нравственность» [5, 76].

Восприятие музыкального произведения всегда является отражением определенного логического процесса, организованного в звуковом материале. Слушая музыку, ребенок сопоставляет, анализирует звуковой материал. Пытаясь понять язык музыки, ребенок учится думать.

Таким образом, музыка, как и другие виды искусства, развивает не только «специфическую», но и «всеобщую, универсальную способность человека, ...которая, будучи развитой, реализуется в любой сфере деятельности и познания» [3, 45].

Профессор Чейфилдского университета Кэйти Овери сформулировала аспекты так называемых «интеллектуальных для детей выгод» от музыки. Ею были определены побочные интеллектуальные эффекты, возникающие в результате музыкальных влияний, такие как: повышение уровня речевых коммуникаций; улучшение навыков, необходимых для решения пространственных и временных задач; улучшение вербальных и счетно-арифметических способностей; повышение концентрации внимания; улучшение памяти и моторной координации [6].

Экспериментальные факты свидетельствуют: в случаях решения той или иной познавательной задачи изменяется содержание и эмоционального состояния. Так, по данным С.М. Рашмана, положительные эмоции увеличивают работоспособность на 20-40 %. Н.В. Шутовой было доказано, что положительные эмоции, вызванные музыкой, увеличивают мотивацию, активизируют деятельность преподавателей и учащихся, стимулируют познавательный процесс.

Музыка может выступать как метод положительной эмоциональной стимуляции, который направлен на пробуждение интереса к излагаемому материалу, удивлению, любопытству. Исследования В.И. Петрушина показывает, что инструментальная музыка разного характера стимулирует воображение и способствует созданию «перспективных рассказов» [4].

Доказано влияние музыкальной деятельности на интеллект. В работах Г.Ю. Маляренко и М.В. Хватовой показано, что регулярное восприятие детьми спе-

циально подобранной музыки улучшает кратковременную память, а также повышает показатели вербального и невербального интеллекта [1].

Важно иметь в виду, что особенностью музыкотерапевтической работы в условиях общеобразовательной школы является то, что она может проводиться как с детьми, имеющими подтвержденный врачами диагноз заболевания, так и со здоровыми учащимися. В последнем случае лечебное воздействие музыки на организм выражается в гармонизации их индивидуальных интересов, потребностей, влечений и т.п. и на этой основе – общей оптимизации их жизненных сил. В этом случае музыка оказывается лечебным фактором, призванным не столько способствовать лечению конкретных заболеваний человека, сколько активизировать его эмоциональную сферу, повысить жизненный тонус.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, можно вполне уверенно утверждать, что музыкальное воспитание детей тесно связано с их развитием, как интеллектуальным, эмоциональным, так и духовно-нравственным. В процессе приобретения ребенком музыкального опыта выявляются и развиваются его способности на основе природных задатков, формируются интересы, склонности к музыке, возникает эмоциональная отзывчивость, стремление к активной творческой деятельности. Использование музыкотерапии в педагогическом процессе при работе с детьми, безусловно, связано с решением основных задач образования, развития и воспитания человека.

Список литературы

1. Ворожцова О.А. Музыка и игра в детской психотерапии. – М., 2004.
2. Кораблина Е.П., Акиндинова И.А., Баканова А.А., Родина А.М. Искусство исцеления души: Этюды о психологической помощи: Пособие для практических психологов. – СПб., 2001.
3. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М., 1972.
4. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М., 1994.
5. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. 4-е изд. – М., 1982.
6. Nordic journal of music therapy. – 2000. – № 1.

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ

***Т.А. Никульникова
г. Ставрополь***

Реформирование образования в нашей стране связано с фундаментальным изменением его системы, с перестройкой его экономической основы и организации, с гуманизацией его сущности и иными прогрессивными переменами. Однако есть фактор, без которого никакая образовательная реформа невозможна – это личность педагога, его гражданские качества, профессиональная зрелость, статус в обществе. Необходимость гуманизации жизни школы, создания

новой социальной ситуации развития личности учащегося, ориентации на его индивидуальные возможности и склонности требует подготовки новых педагогов с другими культурно-образовательными горизонтами мышления [3].

Деятельность педагога-хореографа носит творческий, интеллектуальный, синкретический характер. Центральным содержательным звеном внутренней деятельности хореографа является создание идеального образа, являющегося образно-концептуальной моделью интерпретации художественного замысла. Основным направлением внешней постановочной деятельности является формирование реального художественного образа [3, 5].

Любая художественная деятельность (музыкальная, танцевальная, изобразительная) представляет собой синкретический вид деятельности, в котором все другие сливаются воедино и отождествляются. Именно синкретичность искусства дает для эстетики основания рассматривать художественное творчество на протяжении веков и как род познания, и как род созидания, и как особый язык, и как специфическое самовыражение [1].

По словам Б.П. Валухина, современное искусство хореографии – это удивительно гармоничный синтез взаимосвязанных и взаимодополняющих видов и искусств: музыки, живописи, скульптуры и пластики. И потому высокий уровень научных и философских знаний, широкий диапазон созидательного мышления – есть та первооснова, на которой формируется личность творца-педагога и творца-балетмейстера [3].

С.Л. Иванов отмечает, что профессиональная особенность педагога-хореографа характеризуется способностью к восприятию «многомерности и альтернативности продукта деятельности». Он должен владеть специфическими «языками» разных видов, стилей и жанров хореографического искусства, «набором кодов, позволяющих дешифровать информацию, заключенную в художественном тексте, движении, и «перевести» содержание языка искусства на язык человеческих эмоций и смыслов» [4].

Выступая как индивидуальный субъект педагогической деятельности, педагог в то же время предстает как общественный субъект – носитель общественных знаний и ценностей. В силу этого в субъектной характеристике педагога всегда соединяются аксиологическая и когнитивная плоскости. При этом вторая включает также два плана: общекультурные и предметно-профессиональные знания. Являясь индивидуальным субъектом, педагог всегда есть личность во всем многообразии индивидуально-психологических, поведенческих и коммуникативных качеств [1, 3].

Необходимые качества личности формируются и реализуются посредством различных форм познавательных психических процессов и практической деятельности. Этот процесс индивидуализирован по своей сути. Отсюда – важная задача, стоящая перед педагогом-хореографом: помочь ученику в выработке индивидуального стиля исполнения, индивидуального стиля общения.

Физические нагрузки, двигательная активность хореографов выступают как средства психического и интеллектуального развития. Около 60% тонизирую-

щих мозг сигналов поступает от мышц. Еще в 1947 году Ф. Гарриман обосновал теорию сознания, в которой утверждал, что сознание – результат скрытой мышечной активности. Э.Джекобсон показал значение пластики тела, мышечного тонуса для становления интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов. Он доказал, что память и сосредоточенность внимания достигают пика через 2 часа после кратковременной нагрузки с максимальной интенсивностью, оперативное мышление – через 3-4 часа.

Существует прямая зависимость между практической деятельностью хореографа и его интеллектом: чем успешнее осваивается танцевальное движение, требующее тонкой зрительно-моторной координации, тем выше интеллектуальные показатели; чем выше интеллект, тем успешнее выполняются тонкие координации в танце.

Занятия хореографией способствуют развитию волевых качеств личности в сочетании с повышенной организованностью.

В основе взаимодействия педагога и учебной группы лежит стиль деятельности педагога-хореографа, который предопределяет специфику стиля руководства учебным процессом и стиля общения с группой. Эта специфика состоит в том, что стили руководства и общения по-разному воспринимаются объектами воздействия (учащимися). В зависимости от уровня и типа восприятия возникает соответствующее отношение учащихся к самому педагогу и, следовательно, складываются определенные взаимоотношения. Наиболее адекватно и доброжелательно учащиеся воспринимают демократический стиль руководства и общения. Авторитарный стиль тоже принимается учащимися (если он не очень жесткий), но при этом степень его выраженности воспринимается по-разному. По данным С.Л. Ивановой, учащиеся в большинстве случаев предпочитают демократический стиль общения, реже – либеральный и еще реже – авторитарный [2].

Спецификой танцевальной деятельности является наличие задатков и способностей у занимающихся, поэтому группы формируются путем тщательного отбора. Критерием отбора является наличие определенных физических качеств. Способности выявляются в процессе овладения деятельностью, так как обнаруживается тесная связь задатков и способностей с общей направленностью личности и склонностями человека к той или иной деятельности.

Обращаясь к психологическому осмыслению классического танца, в своих работах В. В. Гаевский раскрывает воспитательную роль классического танца. Он считает, что в процессе достижения высокого уровня исполнения происходит формирование и развитие психических способностей и воли. Однако недостаточно изученными являются механизмы становления мотивационно-волевой сферы хореографов и исполнителей танца [4].

В результате проведенного теоретического анализа профессиональной деятельности педагога-хореографа можно сформулировать следующие выводы.

1. Деятельность хореографа носит творческий, интеллектуальный, синкретический характер. Она направлена на освоение продукта первичной художественной деятельности и создание собственной исполнительской гипотезы.

Центральным содержательным звеном внутренней деятельности хореографа является создание идеального образа, являющегося образно-концептуальной моделью интерпретации художественного произведения. Основным направлением внешней постановочной деятельности является формирование реального художественного образа, который, с одной стороны, вносит определенные поправки в художественную идею, с другой – художественная идея в виде формируемого реального художественного образа становится «осязаемой» для других, поскольку выражается в художественно-образных формах материала искусства.

2. Деятельность преподавателя хореографии выступает в единстве научно-исследовательского и педагогического (обучение, воспитание, развитие и психологическая подготовка студентов) компонентов.

3. В деятельности педагогов определенную сложность представляет проблема сопряжения эмоциональных состояний преподавателя и студента (группы студентов).

4. Профессионально-педагогическая компетентность включает в себя социально-педагогическую, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую и аутопсихологическую компетентность.

5. Важнейшим субъективным условием успешного освоения педагогической деятельности является формирование правильного представления студентов о ее содержании и структуре, определяющих совокупность необходимых профессиональных качеств [3; 6].

Список литературы

1. Бучило Н.Ф. Художественное восприятие. – М., 1989.
2. Герасимова Ю. А. Развитие педагогических качеств в профессиональной подготовке хореографов в вузах культуры и искусств: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
3. Маркина Л.В. Профессиональная деятельность педагога-хореографа. //Материалы пятой электронной Всероссийской научно-практической конференции “Вуз культуры и искусств в образовательной системе региона”. Октябрь – декабрь 2007.
4. Телегина Л. А. Психологическая подготовка педагогов-хореографов к будущей профессиональной деятельности: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. – Казань, 2004
5. Шадриков В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков. – М. – Воронеж, 1997.
6. Якунин В.А. Обучение как процесс управления / В.А. Якунин. – Л., 1988.

СТАНОВЛЕНИЕ НАУЧНЫХ ОСНОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В ПОРЕФОРМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

*Л.Д. Овсянникова
г. Ставрополь*

Россия на рубеже второй половины XIX и начала XX веков сделала гигантский шаг в своём развитии, став в ряд индустриально развитых капиталистических государств. Российская школа рассматриваемого периода находилась в центре многих происходящих в стране процессов. Школа несла в себе, с одной

стороны, всё лучшее, что имело место в российской действительности тех лет, а с другой – именно в школе находили отражение все негативные стороны российского самодержавия.

Несмотря на то, что Россия в конце XIX начале XX веков отставала от наиболее развитых капиталистических государств по уровню народной грамотности, по бюджетным ассигнованиям на нужды образования и воспитания подрастающего поколения, народное образование в стране последовательно развивалось, и, в первую очередь, благодаря общественной и частной инициативе. С одной стороны, это были представители набиравшего силу российского капитализма, стремящегося разрушить остатки социально-экономических отношений, с другой стороны – широкое общественно-педагогическое движение за демократические реформы образования, а также общественная и частная просветительная инициатива [6, 11].

Наиболее значительное развитие школы и педагогики в России Нового времени пришлось на вторую половину XIX века – эпоху важных социальных реформ, предпринятых в ходе отмены крепостной зависимости крестьянства. Это была пора расцвета национальной русской педагогики, представители которой внесли достойный вклад в развитие мировой педагогической мысли. Общественный интерес к проблемам воспитания усилился в эпоху правления Николая I. К поискам путей их решения Николай I привлёк С.С. Уварова – министра народного просвещения, который изложил основные положения своей образовательной концепции в поданной на имя императора «Записке», в виде идей православия, самодержавия и народности как основы просвещения в России. [4, 27]. Передовая общественность России неоднозначно отреагировала на такое заявление. Н. А. Миллер-Красовский, автор сочинения «Основные законы воспитания» разделял взгляды С.С. Уварова и утверждал, что обязанность гражданина состоит в подчинении его индивидуальности воле правительства и отечественных законов; соответственно этому должны воспитываться дети. Подобные рассуждения Н.А. Добролюбов называл последней степенью нравственного и умственного рабства. Излагая своё педагогическое кредо, Добролюбов заявлял, что современная система воспитания и обучения убивает в детях и подростках «внутреннего человека», лишает их сил и не готовит к жизни. Он полагал, что умственное, физическое, нравственное и эстетическое воспитание никоим образом не следует обособлять друг от друга: «...Главное, что должен иметь в виду воспитатель, это уважение к человеческой природе и дитяти, предоставление ему свободного, нормального и всестороннего развития» [2, 286].

В обществе широко стал распространяться взгляд на просвещение как на способ изменения условий жизни, а в педагогике нарастает внимание к отдельной личности. Изучение характера, быта, потребностей народных низов рассматривалось уже как необходимое условие для выработки новых принципов воспитания и обучения. Сторонники реформ образования такие, как Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов превращали дискуссию о судьбах школы и воспитания в политическую полемику, они твёрдо стояли на позиции воспитания Ново-

го человека. Новый человек, по Чернышевскому, должен быть «всесторонне развитым преобразователем мира». Он также считал, что личность формируется под воздействием «...искусства, литературы, семьи и школы» [2, 287].

В.Я. Стоюнин наиболее серьёзными пороками русской жизни считал низкий культурный уровень соотечественников. С.И. Миропольский же обращал внимание на то, откуда «произрастает» эта проблема у простого народа России. В частности он отмечал: «Посмотрите, как проводит досуг наш народ. Трудовому человеку сидеть без дела скучно, образования у него нет; театр и музыка для него недоступны. Но кабачное веселье кончается пьянством, драками, беспутством. Кто же виноват? И народу хочется жить. Пора давно и серьёзно подумать о том, чем и как разумно наполнить и облагородить досуг народа» [5, 8]. Он признавал за искусством огромную воспитательную роль. В частности отмечал, что музыке в отечестве предстоит великая будущность, пение всегда составляло и составляет самый живой и неотъемлемый элемент народной жизни и быть может, песня – это единственный эстетический элемент народной жизни, которому многим обязан народ. И далее он говорил о том, что «народная песня в педагоггии есть носительница живых индивидуальных основ национального воспитания».

Отдавая дань признательности консерваториям России, бесплатной музыкальной школе в деле музыкального образования молодёжи, автор не находил ответа в том, что сделали они для приобщения к миру прекрасного простого народа.

В России к 60-м годам XIX столетия произошли разительные перемены во взглядах на роль искусства в деле воспитания Нового человека. Под влиянием революционных демократов – Белинского, Добролюбова, Чернышевского – сложились новые взгляды на искусство, в том числе и музыкальное и его общественную роль. Как писал известный критик-демократ Щелгунов, «точно чудом... создался внезапно новый, небывалый читатель, с общественными чувствами, общественными мыслями и интересами, желавший думать об общественных делах... научиться тому, что он хотел знать». Нового слушателя обрела и русская музыка. В концертах, в театрах появился демократический зритель, восторженно принимавший произведения передового национального искусства. XIX век становится всё глубже и глубже веком русского музыкального классицизма, вскормленного народной душой и народной совестью.

В конце 50-х начале 60-х годов начинается упорная борьба за решительную демократизацию русского музыкального образования вернувшегося на родину после годов странствий и учёбы и первых концертных успехов Антона Григорьевича Рубинштейна.

В 1859 году был утверждён «Устав Русского музыкального общества» и вскоре последовало открытие консерваторий в Петербурге и Москве и далее постепенное расширение провинциальной сети музыкальных обществ и профессиональных школ, шедшим на смену давним поместным гнёздам и городским местным очагам музицирования любителей, ценителей и настоящих дарований. Происходит интенсивнейший рост музыки «балакиревцев» или «могучей кучки» – группы композиторов восторженного национального направления [9, 43].

В 1959 году Даргомыжский писал: «Музыкальность в Петербурге растёт, как красавицы в русских сказках, не по дням, а по часам» [9].

Многие журналы этого времени начинают освещать и вопросы музыкальной жизни России. В 1851 году в «Современнике» появляется первая значительная статья А.Н. Серова «Итальянская опера в Петербурге», где автор выступает в роли музыкального критика, что говорит о том, что к 60-м годам XIX столетия в России уже вполне сформировалась своя, в широком смысле этого понятия, русская музыкальная школа.

Эпоха значительных школьных и других социальных реформ в начале правления Александра II заставили общество и правительство энергично разрабатывать вопросы школьного образования – среднего и высшего, общего и специального. Среди первых, кто взбудоражил педагогическую общественность 1860-х гг., возвестив об актуальности реформ воспитания и обучения, был Н.Н. Пирогов. В 1856 году появляется сочинение Н.И. Пирогова «Вопросы жизни», где он даёт определённый и ясный ответ на вопрос, что в старой системе воспитания было «дурного, что подлежало перемене и как надо вести дело вперёд». Он утверждает, что «...не учивши дитя, можно вырастить круглого невежду, но если его не воспитывать, то оно воспитается собственными средствами, и вся разница будет заключаться в том, что оно может воспитаться дурно тогда, когда могло бы воспитаться разумно и правильно» [4, 30].

К.Д. Ушинский главную цель воспитания видел в духовном развитии человека, важнейшим средством которого рассматривал эстетическое воспитание. «В основе искусства, отмечал К.Д. Ушинский, лежат чувства человеческие, связанные с душевной деятельностью человека». «Музыка, живопись, скульптура, поэзия, являясь важнейшими средствами эстетического развития человека, должны быть отдохновением после труда. Когда они делаются предметом праздной прихоти, тогда не только теряют свою развивающую силу, но действуют отрицательно на нравственное и умственное совершенство» [1, 237]. Он с горечью отмечал, что в России никто из стихотворцев и музыкантов ничего в этом отношении не сделал для школы. В учебный план народной (начальной) школы К.Д. Ушинский включает пение, музыку, рисование, рассматривая здесь эти предметы как необходимые средства эстетического воспитания детей. «Музыка, хоровое пение обладают, по мнению Ушинского, большой силой эмоционального воздействия на ребёнка». Хоровое пение располагает, по Ушинскому, «дружных певцов к дружному делу», «соединяет несколько сердец и душ в одно сердце, в одну душу», в глубокое и сильное эстетическое и нравственное чувство [1].

Понимая большую роль педагога в эстетическом воспитании детей, К.Д. Ушинский ставил вопрос о необходимости художественного и музыкального образования учителей и воспитателей.

Таким образом, К.Д. Ушинский определил принципиальные позиции для практического решения проблемы эстетического воспитания народа, и одним из главных средств в организации этого процесса видел музыку.

М.И. Демков целью воспитания провозглашал формирование человека, физически и духовно здорового, разумного, сознательного, свободного, верую-

щего. Эстетическое воспитание М.И. Демков рассматривал в единстве с умственным развитием, физическим и нравственным воспитанием. В задачи эстетического воспитания включал воспитание и понимание прекрасного как в искусстве, так и в других сферах жизни (труде, поведении и т.д.); развитие эстетических чувств; выработку умений и навыков в создании прекрасного [3, 40].

Эту же проблему поднимает Л.Н.Толстой, который не только обратил внимание общественности на роль искусства в воспитании детей, но и открыто заявил об отсутствии эстетического вкуса у людей высшего сословия, к которому он относил и себя.

В 1894 году в журнале «Русская школа» печатается статья Вл. Белевича «О необходимости поднять уровень эстетического образования в современной школе», где автор говорит об искусстве следующее: «Искусство в жизни индивидуума играет роль возбудителя и средства самосовершенствования. Отнимите от людей всё, что создано искусством, отнимите краски, звуки, уничтожьте в его душе весь запас впечатлений и настроений духа, – земля явится тогда перед нами во всём безобразии запустения и дикости, человек уподобится животному. История развития человеческого гения находится в непосредственной связи с развитием искусств. Надо только, чтобы в произведениях искусства обществу наглядно предстала и охватила его влечением к себе красота идеи познания мира и любви к нему» [8, 53].

В. Острогорский большую роль в решении проблемы эстетического воспитания молодёжи отводил семье, где серьёзное музыкальное образование детей являлось одним из основных средств, в деле приобщения подрастающего поколения к миру прекрасного, в деле воспитания эстетического видения окружающего их мира и себя в этом мире. В. Острогорский не только поднял одну из педагогических проблем – падение нравственности, низкий уровень культуры молодёжи, отсутствие эстетического вкуса, не только дал определение понятию «эстетическое воспитание», но в некоторой степени и показал пути решения того, что волновало умы передовой общественности [7, 102].

Официальная педагогика второй половины XIX века, отдельные личности, и педагогические общества, а также педагогическая литература – всё способствовало оживлению в обществе интереса к вопросам воспитания и образования. И при этом не было ни одной статьи, ни одного выступления, где бы, пусть и косвенно, не затрагивался бы вопрос о роли музыкального воспитания и образования в решении наболевших проблем эстетического и нравственного воспитания.

Список литературы

1. Гончаров Н.К. Педагогическая система К.Д.Ушинского. – М., 1974.
2. Джуринский, А. Н. История педагогики: учеб. Пособие для студ. Педвузов – М., 1999.
3. Демков М.И. О русском семейном воспитании.\\ Вестник Воспитания. – 1891.– №3.
4. Егоров С.Ф. История педагогики в России.– М., 2000.

5. Очерки истории и педагогической мысли народов СССР: конец XIX – начало XX в. // Отв. ред. Э.Д. Днепров. – М., 1989.
6. Миропольский С.И. О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе. – С.-Петербург: Типография Дома Призрения малолетних бедных, Лиговка, д. №16. 1882 г.
7. Острогорский В. Письма об эстетическом воспитании. // Вестник образования. Типо-литогр. В.Рихтер – 1894 г.
8. Русская школа. Статья Вл. Белевича «О необходимости поднять уровень эстетического образования в современной школе»././ Общепедагогический журнал для школы и семьи – №2 1894 г., С.-Петербург: Типография И.Н.Скороходова.
9. Шлифштейн С. Даргомьжский. М., 1960 г.

СУЩНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

***И.Н. Острикова
г. Ставрополь***

Происходящие ныне социальные преобразования особым образом актуализируют проблемы реформации педагогического процесса, что предполагает в первую очередь направленность на гуманизацию отношений учителя и ученика, их духовное и творческое общение.

Выпускники музыкально-педагогических факультетов в своем большинстве недостаточно ясно представляют себе значение художественно-коммуникативной деятельности, обладают слабо развитыми для ее осуществления способностями. Это негативно сказывается на качестве проведения уроков музыки в школе, создает сложности для профессионально-творческого роста педагога-музыканта. Поэтому неудивительно, что различные аспекты этой деятельности являются предметом специального внимания педагогов-музыкантов. Это проявляется в исходных установках, указывающих на актуальность разработки проблемы художественно-коммуникативной деятельности учителя музыки (О.А.Апраксина, Л.Г. Арчажникова, Д.Б. Кабалевский, Г.М.Цыпин и др.); в специальных исследованиях различных форм, в которых воплощается данная деятельность (Н.В.Бенедиктова, В.Л.Живов, В.Т.Мышкина и др.); во включении этого аспекта: в профессиограмму учителя музыки (Н.Н. Гришанович, Э.А. Скрипкина); в Государственный образовательный стандарт высшего образования; в структуру профессиональной деятельности учителя (Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева) [3, 156].

Смысл и специфика художественно-педагогического общения на уроках музыки заключается в понимании художественного «Я» музыкального произведения (термин В.В. Медушевского), в установлении с ним духовно-личностного контакта, диалога. Организация такого общения, необходимых и целесообразных для урока музыки коммуникативных связей, прежде всего, зависит от учителя, его личностных и профессиональных качеств. Именно поэтому под-

готовка педагога-музыканта к художественно-коммуникативной деятельности (то есть деятельности, «обслуживающей» все стороны реального художественно-педагогического процесса) составляет одну из важнейших задач его музыкально-педагогического образования в вузе [4, 58].

«Коммуникативная деятельность», «коммуникация» – понятия, смысл которых отличается определённой широтой. В обобщённой философской трактовке их значение раскрывается как «соединение», «взаимосвязь», «общение». М.С. Каган указывает на то, что данные понятия употребляются в «узком» и «широком» смысле: в первом случае под ними понимается процесс «обмена информацией», а во втором — утверждается их смысловая близость понятию «общение». Мы вполне отчетливо осознаем те различия, которые действительно существуют при определении сути понятий «общение» и «коммуникация». В то же время, отгалкиваясь от диалектичности этих понятий, считаем, что в отдельных областях духовно-практической деятельности человека (*основанных на межсубъектных отношениях*) эти различия в значении понятий «общение» и «коммуникация» нивелируются и утрачивают свой принципиальный характер [2, 89].

В данном случае такой областью является педагогика, точнее живой педагогический процесс, который по природе своей является коммуникативным. Специфика в том и состоит, что она предполагает не «субъект-объектные» отношения, а «субъект-субъектное» взаимодействие, общение партнеров — учителя и учащихся. С этих позиций и раскрывается сущность коммуникативной деятельности педагога-музыканта, которая понимается нами как деятельность по установлению соответствующих специфике предмета коммуникативных связей и отношений между всеми его «участниками».

Особыми возможностями в создании таких отношений располагают школьные уроки музыки, организация и проведение которых основывается не только на педагогических, но и на художественных закономерностях. Здесь, наряду с учителем и учащимися, особым субъектом общения выступает музыка, точнее – скрывающийся в ее интонационно-художественной природе *quasi* субъект. *Это и организация процесса совместного с учащимися «проживания» произведения, использования «манков» (термин К.С. Станиславского), «обратной связи», регуляции эмоционального состояния учащихся в соответствии с определённой музыкально-педагогической задачей, и установление атмосферы эмоционально-духовного общения, контакта между учителем и учащимися, создание установки на возникновение эмоционально-духовных quasi субъект-субъектных отношений между учащимися и музыкой в процессе её личностного восприятия, воспроизведения. Таким образом, музыка является средством и «участником» общения между людьми [5, 165].*

В процессе слушательской деятельности, осуществляемой на уроке музыки, особое значение приобретает: предварительное сопоставление учителем музыки своего слушательского восприятия того или иного музыкального феномена с возможным его восприятием детьми разных возрастных групп с целью дальнейшего сближения их в процессе музыкальных занятий; опора на

накопленный учащимися музыкальный опыт слушательской деятельности; нахождение педагогических путей приближения уровня слушательского восприятия детей к образно-смысловому содержанию музыкального произведения.

Осуществляемая на данных занятиях «коммуникация при помощи искусства» (выражение Л.Н. Столовича) приобретает качественно новое, художественно-эстетическое содержание, вследствие чего деятельность учителя музыки по ее организации в реальном учебно-воспитательном процессе становится по характеру художественно-коммуникативной.

Значение и специфическая сущность художественно-коммуникативной деятельности определяется ее направленностью на создание в школьном музыкально-педагогическом процессе таких коммуникативных связей и отношений, которые в наибольшей мере отвечают природе музыкального искусства, художественно-творческим способом общения с ним.

Педагогическими условиями эффективности коммуникативно-организаторской деятельности учителя музыки являются: знание учителем реальных *возможностей детей* (своеобразия музыкальных способностей и уровня овладения различными видами музыкальной деятельности); диалогичность взаимоотношений учителя и учащихся, направленная на установление творческой атмосферы в процессе музыкальных занятий; применение *индивидуально-дифференцированного подхода* к учащимся с предъявлением более высоких требований по отношению к музыкально одаренным детям и облегченных — к детям со скромными музыкальными способностями; выстраивание содержания музыкальных занятий с учетом сочетания в нем *различного по уровню сложности изучаемого музыкального материала и предлагаемых учащимся заданий*; установка на постепенное и последовательное воспитание *в детях интереса к самому процессу репетиционной музыкальной работы*, приобретающей по мере обучения все более профессиональный характер, сообразуемый с музыкальными возможностями детей; установка на *неординарность исполнительского процесса*, когда каждое новое исполнение вносит нечто необычное для его восприятия и понимания; предоставление возможности детям каждого класса и тем более внеклассным музыкальным коллективам *выступать с подготовленными музыкальными программами* перед различными слушательскими аудиториями; использование возможностей музыки для создания особой атмосферы на уроке, создающей благоприятные условия для *арт-терапевтического воздействия музыки* как на коллектив в целом, так и на отдельных учащихся [1, 38].

Таким образом, художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта — это деятельность по установлению соответствующих специфике предмета коммуникативных связей и отношений между всеми его «участниками», одним из которых выступает сама музыка, являющаяся в свою очередь особым средством общения между людьми. Получение знаний о таких исходных теоретических положениях как сущность художественно-коммуникативной деятельности и применение их на практике — одна из важнейших задач каждого будущего педагога-музыканта.

Список литературы

1. Абдулин Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2004. – 336с.
2. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2001.
3. Мейтув П.Л. Психологические основы деятельности актера и режиссера / Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учеб. пособие для студентов муз. фак-тов педвузов. – М., 2002.
4. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие/Под ред. Г.М.Цыпина. – М., 2003.
5. Чехов МЛ. О технике актера; Станиславский К. С. Работа актера над собой. – М., 2002.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ И МЕХАНИЗМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

Л.Н. Сляднева

г. Ставрополь

Ведущей тенденцией развития современного образования является обращенность к человеку, его самодвижению, проявлению как субъекта творческой деятельности, становлению социально значимой системы ценностей. Последнее опосредуется не столько механизмом мышления, сколько эмоционально-чувственной сферой его психики. Здесь вершится не познание, но постижение личностного смысла бытийности. Палитра естественных внутренних волнений многогранна. «Рукотворные», по сути, формирующие личность, глубинные переживания порождаются в процессе взаимодействия с искусством. Приобщение к высоким образцам художественного творчества, собственное творчество (интерироризация и экстеризация) пробуждают в человеке способность быть «Я», быть демиургом собственной жизни.

Формирующая функция искусства определяется сущностными свойствами его субъективного отражения: симультанность, обобщенность, целостность, полисенсорность (полифоничность), проблемность, идеальность, соборность, сопричастность, аффективность, интуитивность [2, 5, 6].

Художественное творчество, расширяя культурологическое пространство личности, реализует по отношению к ней одновременно несколько функций: социализирующая (познание ценностей культуры: нравственных, эстетических, гуманистических, присвоение норм человеческого бытия); развивающая (мультиплексирование психических процессов, расширение сенсорного пространства и эмоционально-чувственной сферы); индивидуализирующая («открытие» и утверждение «Я», становление эмоционально-чувственных и социально-адаптивных процессов, оформление субъекта культуры).

Продуктивная педагогическая практика доказывает, что трансляцию художественного содержания произведений искусства следует выстраивать как гармоничную систему художественно-эстетических отношений и нравственных ценностей.

При этом средствами артпедагогики могут быть реализованы дополнительные функции искусства: коррекционная (nivelirovaniye fizicheskikh, psixhoemotsional'nykh, нравственных деструкций); профессионально-ориентирующая.

Механизмом, запускающим процесс художественного творчества личности, является художественное постижение, природа и сущность которого обусловлены духовно-практическим способом художественного освоения мира, характером художественного отражения. Научная спецификация этого типа постижения неразрывно связана с развитием представлений об отличительных признаках искусства, его познавательном, интеллектуальном потенциале. Понятие художественного постижения рассматривается как неотъемлемый компонент художественной деятельности, опирающейся на особую психическую активность, связанную с эстетическим восприятием реальности.

Продуктивной основой художественного постижения является эмоциональная активность сознания, сопряженная с катарсичностью развитого эстетического чувства и антиципацией (предвосхищением) прекрасного.

Эстетический аспект изучения художественного постижения коррелирует с анализом процессов созидания и восприятия художественных ценностей (совокупности эмоционально-чувственных отношений) субъекта к эстетическому объекту. Художественные эмоции, как полагал Л.С. Выготский, «суть умные эмоции». Когда разум оказывается недостаточно информированным, человек прибегает к эмоционально-интуитивной оценке, полагается на свое эстетическое чутье.

Существенные свойства художественного постижения – гипотетичность и способность человека «мыслить» вероятностями. Конструктивный характер художественного постижения неразрывно связан с умением видеть мир целостно, осваивать его симультанно (обеспечивая ментальный охват многообразия), открывать новые непредвиденные связи. Особенность целостности как свойства художественного постижения заключается в том, что оно не достаточно устойчиво и определено, несмотря на то, что обладает, по мнению О.С. Рудневой, значительной избыточностью.

Искусство через отражение своего предмета целостно и универсально воздействует на человека. Вместе с тем, исходным моментом художественного постижения остается рациональное начало, обладающий опытом разум, способствующий осмыслению и систематизации результатов познания. Характерные черты художественного постижения – высокая эстетическая избирательность, ассоциативность и метафоричность.

Художественное постижение, также как и научное познание, невозможно без своего инструмента – метода. Известные закономерности являются основой метода, но еще не составляют его самого. Как писал Г. Башляр, «метод образует единство с его применением. Даже на уровне чистой мысли размышление о методе должно оставаться активным» [1]. Применение специальных методов (выявление ценностных приоритетов эпохи; анализ духовно-нравственной позиции автора и ассоциативное соотнесения художественного образа с его жизненной позицией; сопоставление художественных образов разных ви-

дов искусства по принципу сходства и различия ценностных установок и пр.) способствует актуализации личностного смысла произведений искусства.

Художественный образ – специфическая для искусства форма отражения действительности и выражения мыслей и чувств создателя, несущая в себе, в отличие от других образов, целостно-духовное содержание, в котором органически слито эмоциональное, интеллектуальное и ценностное отношение к миру. Вместе с тем, художественный образ – главный инструментальный художественного образования и развития, поскольку он – сердцевина творческого процесса, в котором и возникает сам феномен искусства.

Искусство способно приобщить человека к творчеству, к художественно-образному постижению с раннего возраста, так как оно предлагает ребенку две естественные формы развития: восприятие и деятельность.

Гёте выделяет три типа художественного восприятия: 1) наслаждение красотой, не рассуждая; 2) суждение, не наслаждаясь; 3) суждение, наслаждаясь и наслаждение рассуждая. Именно те, кто способен к последнему типу художественного восприятия, по мнению Гёте, и воссоздают произведение заново: только они способны присвоить все богатство художественной мысли. Этот третий тип художественного восприятия адекватен природе художественного произведения [3].

Художественное произведение превращается в факт сознания художественным восприятием, осуществляющим присвоение художественной мысли автора перцепиентом, который в меру своих способностей и эстетической подготовленности поднимается до общения с Шекспиром, Моцартом, Рафаэлем, Пушкиным. Опыт отношения великих мастеров к жизни, их мирозерцание, их творческие концепции, свернутые в произведении, разворачиваются и трансплантируются художественным восприятием и в той или иной степени становятся содержанием сознания перцепиента, ориентирами его отношения к действительности.

Постановка вопроса формирования личностного смысла в художественно-образовательном процессе обращает внимание на необходимость понимания механизмов «вращения» смысла деятельностью и одновременно «вращения» смысла в деятельностное сознание человека.

Как известно, для того чтобы человек стал творцом собственной личности, он должен преодолевая границы предметной среды, трансцендировать в пространство внутреннего предметного мира, в пространство деятельности и жизненного смысла. Именно в этих пространствах скрыты социокультурные, духовно-нравственные связи и отношения личности. Рефлексивно-деятельностные структуры, «встроенные» в личность, всегда дают «живое знание», расширяют сознание, порождают новые смыслы, препятствуют капсуляции человека в узкопрофессиональной области предметной деятельности, выводят человека на открытое восприятие мира, гармонизируют его состояние в критических ситуациях. В становлении таких структур существенную роль играет характер и направленность ценностных ориентаций педагога. Эти ориентации определяются его интегральным личностным качеством, составляющими которого являются: знания и представления о ценностном потенциале искуст-

ва; умения избирательно относиться к художественным образам, понимать их в соответствии с духовно-нравственной системой ценностей; опыт творческой оценочной деятельности, позволяющий выявлять в художественных произведениях личностный смысл, актуализировать их значимость.

Динамика личностно-смысловых процессов и закономерностей ее трансформаций в русле основополагающих идей Ф.Е. Василюка, С.В. Дмитриева, Д.А. Леонтьева, В.А. Петровского и других авторов представляется как некоторый механизм «вращения» смысла творческой деятельностью и одновременно «вращения» смысла в творческую личность человека: смыслополагание (выявление и/или приписывание смысла и значения элементам творческой и/или целостному творчеству человека); смыслопостижение (освоение смыслов художественных творений, ранее внесенных в социокультурные объекты и постигаемые нами); смыслоинтерпретация (переработка усвоенных человеком смыслов творчества в соответствии с его концептуально-ценностной системой); смыслотворчество (порождение смыслов собственной художественной деятельности); смыслоосознание (решение задачи на смысл – определение места объекта в творческой деятельности субъекта); смыслостроительство личности (перестройка глубинных смысловых структур личности в соответствии с принципом единства субъекта с его отношением к прекрасному); социокультурное смыслостроительство (способность продуцировать художественную реальность вокруг себя); смысловыражение («растворение» личности творца в системе художественного действия, репрезентация духовной сущности человека в его творческой деятельности); смысловое вживание (ценностный смысл перестает быть изначально присущим творческому акту, а становится результатом взаимодействия знаковых систем и их перцепиента); перенесение смысла (метафора, аллегория, семантическая экспансия из художественного произведения в бытийный контекст); смысловые диспозиции («сравнение несравнимого», приводящее к установлению отношения подобия между разными эстетическими объектами); дифракция смысла (новое освещение старых смыслов и наоборот; чередование смысловых интерпретаций. Например, преподаватель живописи объясняет ученику: «Рисунок – это живопись карандашом», «Живопись – это рисунок кистью»); мутация смысла (создание нового смыслового отношения к эстетическому объекту на базе первоначального; смысловая номинация нового эстетического явления на основе изменения точки зрения на объект); модификация смысла (уточнение смыслового отношения к ситуации решаемой творческой задачи в случае недостижения планируемого результата); интерференция смыслов (усиление или ослабление смысловых позиций, отражающих внутренние противоречия между терминальными и инструментальными эстетическими ценностями. Отрицательная интерференция смыслов может приводить к смещению топологии «прекрасного» и «безобразного»); смыслоутрата (потеря значимости для личности как результат разрушения социальных отношений; разрушение системы высших, надличностных гуманистических ценностей; поглощение высших сфер культуры ее «низовы-

ми» формами; декультуризация человека, его индифферентность по отношению к эстетическим объектам); смысловой катарсис («очищение» личностного сознания через разрешение внутренних противоречий в смысловой сфере личности под воздействием контакта с искусством).

Импульс скрытого смысла, заключенный в художественном произведении, мобилизует такие функции мышления как: понимание «художественного текста» через сопоставление с культурной традицией, с действительностью; «вживание» (сопереживающее проникновение) в художественную логику «текста»; познание «текста» через сопоставление художественных образов с образом «Я» и своим художественным опытом; расширение духовного контекста (действительность, культура, личный опыт), в котором воспринимается художественное произведение.

Таким образом, собственно иносказательный смысл художественного акта и его продукта формируется на основе традиционно закрепившегося смысла, но выходит за его пределы, надстраивается над ним, обнаруживает новое актуальное личностное содержание, реализует образовательные функции художественного творчества, оформляя ценностную целостность личности.

Список литературы

1. Башляр Г. Новый рационализм. – М., 1987.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. – М., 1968.
3. Гройсман А. Л. Основы психологии художественного творчества. – М., 2003.
4. Дмитриев С.В. Технология обучения двигательным действиям: предметная область и теоретические основания. – Новгород, 2001.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1976.
6. Франк С.Л. Культура и религия //Философские науки. – 1991. – №7. – С. 30-45.

Содержание

РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННОЕ ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ О ПРОБЛЕМАХ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ЧЕЛОВЕКА

<i>Багдасарян С.</i> РОЛЬ Х. ДАШТЕНЦА В СТАНОВЛЕНИИ НОВЕЙШЕГО ПЕРИОДА АРМЯНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	3
<i>Белоцерковец Н.И., Ляшенко Л.А.</i> ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА ПСИХИКУ И ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА: МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ	6
<i>Гвоздиков Р.Н.</i> ИНФОРМАТИЗАЦИЯ КУЛЬТУРЫ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА	11
<i>Грузков В.Н., Грузков И.В.</i> О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ ВОСПРОИЗВОДСТВА ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА	15
<i>Лидак С.В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ТРУДОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ	19
<i>Любенкова Е.П., Максимова О.П., Любенкова А.С.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ СИСТЕМЫ ДОКУМЕНТАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИЕЙ	23
<i>Хорошилова Е.П., Крупина О.В.</i> ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ: АСПЕКТЫ ПОНИМАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ	28
<i>Чуприна А.А.</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНОСТИ КАК ФОРМЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЧЕЛОВЕКОМ СВОЕЙ ИСТИННОСТИ	32
<i>Судацков Н.Д.</i> СТАВРОПОЛЬСКОЕ ЗЕМСТВО И НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГУБЕРНИИ	34
<i>Немаишклов П.Г.</i> МИССИОНЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РПЦ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В XIX ВЕКЕ	43

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

<i>Акимова М.В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ	47
<i>Бабич А.И.</i> ДЕТЕРМИНАНТЫ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ПРЕБЫВАНИЯ В САНАТОРНО-КУРОРТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	50
<i>Близниченко М.В.</i> АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	53

Бобрышов С.В. ИДЕЯ КАК ОБЪЕКТ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	56
Брыкалова О.Г. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	65
Величко Л.Н. К ВОПРОСУ О РОЛИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ХРИСТИАНСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ РАННЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ	67
Володькова Е.Н. ПОСТАНОВКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОСТОВСКОМ СОЕДИНЕННОМ УЧИЛИЩЕ ДАЛЬНЕГО ПЛАВАНИЯ И СУДОВЫХ МЕХАНИКОВ ТОРГОВОГО ФЛОТА В НАЧАЛЕ XX ВЕКА ...	70
Зима В.А., Лаврентьева Л.И. ДУХОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ	74
Иохвидов В.В., Веселова В.Г. ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКА В ОПЫТЕ ЛИПЕЦКИХ УЧИТЕЛЕЙ	79
Калантарян Л.А. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В.Я. СТОЮНИНА В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА	86
Киреева И.А. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	90
Книевский С.А., Новикова О.Н. ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ И РЕЛИГИОЗНОЕ МНОГООБРАЗИЕ БОСНИИ И ГЕРЦЕГОВИНЫ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В. КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В РЕГИОНЕ	92
Козырева И.В. ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ	96
Кочеткова С.Н. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЕГО ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И НЕПРЕРЫВНОСТИ	99
Красова Н.Н. РОЛЬ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТВОРЧЕСКОМ САМОРАЗВИТИИ ПЕДАГОГА	101
Кульченко И.В. ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО МЕХАНИКЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	106
Леонова Н.А. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1920-1930-Е ГГ. НА СТАВРОПОЛЬЕ	110
Литвинова Н.Н. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ВИКТИМНЫМИ ДЕТЬМИ	113

Лубашов В.А. «ЖУРНАЛ ДЛЯ ЧТЕНИЯ ВОСПИТАННИКАМ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ» В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ ПРЕДРЕФОРМЕННОЙ РОССИИ	115
Манторова С.А. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ	119
Марфутенко Т.А. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	121
Морозова Т.П., Пилипенко В.И. ТРАДИЦИОННОЕ И ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВЫХ ДИСПОЗИЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	125
Морозова А.В. РОЛЬ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМПАТИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	130
Нестеров А.С. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В РАКУРСЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПЛАТФОРМЫ (КОНЕЦ XIX – 40-Е ГОДЫ XX СТОЛЕТИЯ)	134
Новосельцева Н.Г. МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	138
Овчаренко Т.С. ОПТИМИЗАЦИЯ СЕТИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ: ОПЫТ И УРОКИ	144
Петрова Н.С. ФИЛОСОФСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ КАРЛА ШМИДТА	149
Пикалова Т.Г. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	152
Радченко В.А. ПОПЕЧИТЕЛЬСТВО В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX В.	154
Роткина И.М. ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	160
Сергиенко Л.М., Жукова А.В. ИДЕИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Н.А. ДОБРΟЛЮБОВА И Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО	163
Сляднев А.А. ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ НАУЧНОГО ТЕРМИНА В СТАНОВЛЕНИИ КОНТИНУАЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТА	167

Сухиташвили Л.С. ПЕДАГОГ КАК НОСИТЕЛЬ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ	172
Халилова Ф.А. ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ С ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГИКИ НЕНАСИЛИЯ	175
Харина Л.В. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	177
Часовская Л.А. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА	180
Швецова О.Ю., Сайган Т.В. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА	183

РАЗДЕЛ 3. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Бачина О.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	187
Еришова В.В. ПРОФИЛАКТИКА ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	190
Жукова С.В., Шамраева Н.А., Черникова Т.В. РОЛЬ МЕЖАНАЛИЗАТОРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ	193
Иминова А.М. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА	198
Приленко Ю.В. ЗАНЯТИЯ ПО ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ (ОНР)	202
Слюсарева Е.С. ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ .	206
Тарасова Д.А. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАННЕГО ПСИХОЛОГО-ПЕДА- ГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	211
Шеховцова Т.С. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	213

РАЗДЕЛ 4. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКА, ТЕКСТА И ДИСКУРСА

Вдовикина Е. ТИПЫ, ЧАСТОТНОСТЬ УПОТРЕБЛЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЩЕНИЙ В ЯЗЫКЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	216
Глушкова Н.Г. ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ КОНЦЕПТОСФЕРЫ ЯЗЫКА	221
Довгаль Е.В. НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ МЕДИА-ПРОСТРАНСТВА	226
Жучкова А.Ю. ФОРМЫ ОБЩЕНИЯ В ИНТЕРНЕТЕ: БЛОГ	230
Кардумян М.С. РОЛЬ ЭКСПРЕССИВНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В АНАЛИТИЧЕСКОЙ РАЗНОВИДНОСТИ ДИСКУРСА МАСС-МЕДИА .	235
Кузнецова Т.Б., Лукинова Н.Н. ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СОЧЕТАНИЯ С АНТРОПОНИМИЧЕСКИМИ КОМПОНЕНТАМИ	241
Литвинова А.П. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УСПЕШНОГО БИЗНЕСМЕНА	245
Манаенко Г.Н. СООТНОШЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ «МИРА ТЕКСТА» И СМЫСЛОВ «МИРА ДИСКУРСА»	251
Манаенко С.А. ЭКСПРЕССИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ АНАЛИТИЧЕСКОГО ТЕКСТА ПУБЛИЦИСТИКИ: РОЛЬ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ КОНКРЕТИЗАТОРОВ	258
Сычева Е.В. ЧИТАТЕЛЬ И «АВТОРСКИЙ ПОДТЕКСТ»: КАТЕГОРИЯ ДИАЛОГИЧНОСТИ (ПО МАТЕРИАЛА М.В. ПЕСКОВА «АЛЕСКА БОЛЬШЕ, ЧЕМ ВЫ ДУМАЕТЕ»)	264
Таашева О.Э. СПЕЦИФИКА ЖАНРА НАУЧНОЙ СТАТЬИ	270
Халатян А.Б. ЖАНРОВОЕ ПРОСТРАНСТВО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	275
Чакина Э.А. ЛИНГВОКОГНИТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЗНАЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО СЛОВА «PERSON» КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА	283

РАЗДЕЛ 5. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Арутюнян И.О. ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	288

Магомедов Р.Р., Филиппова С.О., Ромаева Н.Б., Митин А.Е., Попова М.Р., Тютюнникова А.А.	
К ПРОБЛЕМЕ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЕКЦИИ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	291
Медведева Н.А., Хагай В.С. ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	296
Тинькова Е.Л., Носенко М.А. ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К УПОТРЕБЛЕНИЮ ПАВ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ	299
Ярлыкova О.В. ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОЦЕНКЕ УРОВНЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ	306

РАЗДЕЛ 6. ИСКУССТВО И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Белевцова А.М. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ	312
Белевцова А.М. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ИЗУЧАЕМЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЯМ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ .	316
Григорьев А.Ф., Белевцова А.М. ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННЫХ УСТАНОВОК МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ	318
Егорова Т.И. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ХОРОВОМ ПЕНИИ	321
Котаева Т.В. СИНТЕЗ НАУКИ И ИСКУССТВА В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ	324
Кузина О.Я., Лебединская В.В., Тарасова Н.Я. РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ	326
Луценко М.Г. УЧИТЕЛЬ МУЗЫКИ И ЕГО СТАТУС В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ	331
Налбандьян М.А., Смолякова Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	333

Никульникова Т.А. ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ	335
Овсяникова Л.Д. СТАНОВЛЕНИЕ НАУЧНЫХ ОСНОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В ПОРЕФОРМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА	338
Острикова И.Н. СУЩНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА	343
Сляднева Л.Н. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ И МЕХАНИЗМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА	346

Для заметок

Для заметок

Научное издание

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ПРАКТИКА – РЕГИОНУ**

МАТЕРИАЛЫ

XIII региональной научно-практической конференции

(ГОУ ВПО СГПИ, 2011 г.)

Редактор Т.Б. Кузнецова,
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

	Подписано в печать 12.05.11
Формат 60х84 1/16	Усл.печ.л. 20,93
Бумага офсетная	Уч.-изд.л. 18,79
	Тираж 100 экз.
	Заказ 15

Отпечатано в ООО «Бюро новостей».