

ISSN 2310-9319

Научно-исследовательский институт
педагогики и психологии

Научный журнал
ОБЩЕСТВО

№ 1(6), 2017

**Научный журнал
№ 1(6), 2017**

*Журнал зарегистрирован
Федеральной службой
по надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций
25 февраля 2014 г.
Свидетельство о регистрации
ПИ ФС 77-57033*

Учредитель:

Научно-исследовательский
институт педагогики и
психологии

Главный редактор:

М.В. Волкова

Ответственный редактор:

А.Н. Гаврилова

Периодичность

4 раза в год

Адрес редакции, издателя:

428017, г. Чебоксары,
пр. Московский, д. 52 А

Телефон

(8352)38-16-10

E-mail:

551045@mail.ru

Точка зрения редакции
может не совпадать
с мнениями авторов
публикуемых материалов.

При цитировании
ссылка на научный журнал
ОБЩЕСТВО обязательна.

ISSN 2310-9319

Научный журнал

ОБЩЕСТВО

№ 1(6), 2017

в номере:

Философские науки

Экономические науки

Педагогические науки

Психологические науки

Исторические науки

Географические науки

Искусствоведение

Культурология

ISSN 2310-9319

Научный журнал

ОБЩЕСТВО

№ 1(6), 2017

Главный редактор

ВОЛКОВА Марина Владиславовна

Научный журнал ОБЩЕСТВО. – 2017. – № 1(6). – 106 с.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов публикуемых материалов.
Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых материалов.
Материалы представлены в авторской редакции.
Присланные рукописи не возвращаются. Авторское вознаграждение не выплачивается.
Перепечатка материалов, а также их использование в любой форме, в том числе и в электронных СМИ, допускается только с письменного согласия редакции.

При цитировании ссылка на научный журнал
ОБЩЕСТВО обязательна.
Формат 60 × 84/4
Бумага офсетная
Усл.-печ. л. 10
Тираж 500 экз.
Подписано в печать 25.04.2017 г.
Дата выхода в свет 10.05.2017 г.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
НИИ педагогики и психологии
428017, г. Чебоксары,
пр. Московский, 52 А
тел. 8 (8352) 38-16-10, 8-927-668-16-10
e-mail: 551045@mail.ru
Цена свободная

Scientific Journal
№ 1(6), 2017

*The journal is registered
Federal Service
for Supervision of
Communications, Information
Technology and Communications
February 25, 2014
Registration certificate
PI FS 77-57033*

Founder:

Research Institute of Pedagogy
and Psychology

Editor in Chief:

M.V. Volkova

Managing editor:

A.N. Gavrilova

Periodicity

4 times a year

Address

of editorial staff, publisher:

428017, Cheboksary,
st. Moskovsky, 52 A

Telephone

(8352)38-16-10

E-mail:

551045@mail.ru

Viewpoint wording may be
different the views of
the authors of published
materials.

When quoting link
to the scientific journal
SOCIETY reserved.

ISSN 2310-9319

Scientific Journal
SOCIETY

№ 1(6), 2017

Acilities:

Philosophical Sciences

Economic Sciences

Pedagogical Sciences

Psychological Sciences

Historical Sciences

Geographical Sciences

Art History

Culturology

ISSN 2310-9319

Scientific journal

SOCIETY

№ 1(6), 2017

Editor in Chief

VOLKOVA Marina Vladislavovna

Scientific Journal SOCIETY. – 2017. – № 1(6). – 106 с.

Viewpoint editorial may not coincide with those of the authors of published materials.

Responsibility for the accuracy of the facts are authors of published materials.

Materials presented in author's edition.

Submitted manuscripts will not be returned. Royalties are not paid.

Reproduction of any materials and their use in any form, including electronic media, without the express written consent of the publisher.

When quoting link
to the scientific journal SOCIETY reserved.
Format 60 × 84/4
offset Paper
Conventionally printed sheets 10
Circulation 500 copies
Signed in print 25.04.2017 г.
Date of publication 10.05.2017 г.

Printed in offset printing department
Research Institute of Pedagogy and Psychology
428017, г. Cheboksary,
st. Moskovsky, 52 A
tel. 8(8352) 38-16-09, 8-927-668-16-10
e-mail: 551045@mail.ru
Free price

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

- Мирошников О.А.** Общество в средневековом Китае: две парадигмы..... 7
- Шевченко О.К.** «Революция» в контексте историсофии (философские миниатюры в канун юбилея революционного 1917 года)..... 11

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Третьякова Л.А.** Особенности кадровой политики на сельских территориях..... 17

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Афонина Р.Н.** Проблемы традиционной практики естественнонаучного образования в гуманитарном вузе..... 22
- Горбунова Н.В.** Инклюзивное образование в массовых образовательных учреждениях..... 26
- Заболотная С.Г.** Аксиологические основы лингво-профессионального развития студентов медицинского вуза..... 31
- Кириллова Т.В.** Проблемы внешнего и внутреннего контроля качества образования кадров высшей квалификации..... 34
- Лебедева Н.В.** Диверсификация учебных программ дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы..... 38
- Рихтер Т.В.** Выделение структуры Инновационной компетентности педагога..... 41
- Тукабаев П.Т.** Мироззрение..... 45
- Харнутова Е.П.** Значение цикла химических дисциплин при подготовке бакалавров по направлению «Техносферная безопасность»..... 51
- Хоменко Е.В.** Методы и приёмы формирования морфемно-словообразовательных знаний и умений у учащихся основной школы..... 55
- Шушара Т.В.** Организационно-методическая деятельность школ различного типа на территории Одесского учебного округа в XIX – начале XX века..... 60

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Евстифеева Е.А., Филиппченкова С.И.** Психологическая культура здоровья подростков: рефлексивное управление поведенческими рисками..... 64
- Калинкина И.В.** Альтернативность современного морально-нравственного конфликта..... 67
- Соловьева Н.А.** Исследование психологических детерминант готовности к лидерству у будущих менеджеров (на примере студенток Калужского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы»)..... 74

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Жеребкин М.В.** Крымская весна и геополитические вызовы России..... 77

ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Тесленок С.А.** Структура и состав электронного банка данных региональной специализированной ГИС «Агрolandшафты»..... 82

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- Малацай Л.В.** К вопросу об особенностях аранжировок светских композиций хора С.А. Жарова..... 87

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- Масаев М.В., Разбеглова Т.П.** Этнокультура и этнопедагогика: феномен корреляционного взаимодействия культурологических и этнопедагогических исследований..... 91
- Тихомирова Е.Е.** Культурная восприимчивость: формирование в студенческих проектах..... 98

CONTENT

PHILOSOPHICAL SCIENCES

- Miroshnikov O.A.** Society in medicine China: two paradigms..... 7
Shevchenko O.K. «Revolution» in the context of the philosophy of history (philosophical miniatures on the eve of the anniversary of the revolutionary 1917)..... 11

ECONOMIC SCIENCES

- Tretyakova L.A.** Features of personnel policy in rural territories..... 17

PEDAGOGICAL SCIENCES

- Afonina R.N.** Problems of traditional practice of natural-science education in humanitarian institution of higher learning..... 22
Gorbunova N.V. Inclusive education in mass educational institutions..... 26
Zabolotnaya S.G. Axiological bases of linguo-professional development of medical students..... 31
Kirillova T.V. Problems of external and internal quality control of formation of shots of the highest qualification..... 34
Lebedeva N.V. Diversification of educational programs of additional professional education of specialists of social sphere..... 38
Richter T.V. Allocation of structure of innovative competence of the teacher..... 41
Tukabaev P.T. Worldview..... 45
Harnutova E.P. The importance of the cycle of chemical disciplines in the preparation of bachelors on the direction «Technospheric safety»..... 51
Khomenko E.V. Methods and methods of forming morphemic-word-knowledge knowledge and learning of students of the basic school..... 55
Shushara T.V. Organizational and methodical activity of schools of various type in the territory of the Odessa educational district in the XIX-th and the beginning of the XX-th century..... 60

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

- Evstifeeva E.A., Filippchenkova S.I.** Psychological culture of adolescent health: reflexive management of behavioral risks..... 64
Kalinkina I.V. Alternativity of the modern moral and moral conflict..... 67
Soloveva N.A. The study of psychological determinants of willingness to leadership of future managers (the example of the students of the Kaluga branch of the Russian Academy of National Economy and Public Service)..... 74

HISTORICAL SCIENCES

- Zherebkin M.V.** Crimean spring and the geo-political challenges to Russia..... 77

GEOGRAPHICAL SCIENCES

- Teslenok S.A.** Structure and composition of electronic data bank of regional specialized GIS «Agrolandscapes»..... 82

ART HISTORY

- Malatsay L.V.** The features of the arrangements of secular songs of the S.A. Zharov's choir..... 87

CULTUROLOGY

- Masayev M.V., Razbeglova T.P.** Ethnic culture and the pedagogy: phenomenon of the correlation interaction of the cultural and ethno-pedagogical researches..... 91
Tikhomirov E.E. Cultural susceptibility: formation in students projects..... 98

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

УДК 316.7:316.4(315)

ОБЩЕСТВО В СРЕДНЕВЕКОВОМ КИТАЕ: ДВЕ ПАРАДИГМЫ

МИРОШНИКОВ Олег Анатольевич

доктор философских наук, профессор

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

г. Ялта, Республика Крым, Россия

Статья посвящена философскому анализу парадигмальных различий в обществе средневекового Китая. В качестве религиозных оснований двух парадигм выступали конфуцианство как главным образом «государственная» религия и даосизм как народная религия. Народные движения происходят почти всегда под даосскими лозунгами. Часть чиновников-конфуцианцев берет участие в народных восстаниях. Это можно рассматривать в качестве одной из причин того, что после победы восставших власть вновь утверждается на конфуцианских принципах.

Ключевые слова: конфуцианская парадигма, даосская парадигма, конфуцианство, даосизм, народное движение.

Исследователи достаточно единодушны в том, что касается характеристики конфуцианства как основной парадигмы китайской культуры. Однако в оценке конфуцианского влияния единодушия нет. Одни довольно низко оценивают роль конфуцианства, отмечая, что широта и доступность конфуцианского образования имели свою оборотную сторону: они явились стимулом для распространения самых основных, самых примитивных, но и самых выгодных для правящего слоя морально-этических принципов конфуцианства [2, с. 105].

Другие ставят конфуцианство очень высоко, полагая, что разработанная конфуцианцами методика замещения государственных должностей используется сегодня и на Западе – в тех случаях, конечно, когда люди получают работу согласно своим знаниям и умениям, а не за взятку или по протекции [11, с. 51].

Первая из этих позиций представляется более близкой к истине. Однако такой путь нередко ведет к игнорированию возможного взаимодействия конфуцианской и даосской парадигм в китайской культуре, особенно в «узловые» моменты истории.

Цель исследования: На примере народных движений эпохи средневековья показать, как происходило взаимодействие двух культурных парадигм в решающие моменты китайской истории.

Истоки мировоззрения, свойственного китайцам в древности и средневековье, следует искать в тех памятниках китайской письменности, которые относятся к чжоусской эпохе. В эпоху раннего Чжоу возникает представление о «Мандате Неба», который Небо передает достойному правителю и может отобрать у недостойного. Позднее это станет основой конфуцианских представлений о сакральной преемственности власти. В позднечжоусском Китае возникает идея о необходимости слияния с природой и избегании всего искусственного, нарочитого, связанного с культурой. Это станет основой мировоззрения приверженцев Лаоцзы.

Поэтический сборник «Шицзин» («Книга песен») донес до нас самые различные образцы народной поэзии. В песнях этого свода еще чувствуется дух первобытного общества. По песням «Шицзин» можно представить «труды и дни» и земледельцев, и охотников, и солдат.

Песни передавали, прежде всего, дух своей эпохи, эпохи Чжоу, когда социальная дифференциация проявлялась довольно слабо. Однако и здесь можно заметить оппозиционные настроения. В «Песне о седьмой луне» выражается не протест, но недоумение: почему главная добыча достается тому, кто не делит с охотниками трудов и опасностей?

Но вот на облаву выходит рать,
Привычная в пору второй луны, –
Себе поросенка должны мы взять,
А князю вепря отдать должны! [3, с. 213].

В песне «Удары звучат далеки-далеки» уже явно заметен протест против подобного положения:

С облавою вы не смыкались в круг,
Стрела не летела из ваших рук –
Откуда ж висит не один барсук
На вашем дворе тогда [3, с. 185]?

В песне «Большая мышь» можно заметить протест уже против самого государства («Большой мыши») и надежду обрести справедливость в другой стране:

Ты, большая мышь, жадна,
Моего не ешь зерна.
Мы трудились третий год –
Нет твоих о нас забот!
Оставайся ты одна –
Есть счастливая страна...
В той стране, в краю чужом.
Правду мы свою найдем [3, с. 187].

«Большая мышь» нарушает принцип справедливости. Реакцией народа на подобные действия может быть либо эскапизм, уход от существующей несправедливости в иную реальность, либо мятеж, что не всегда возможно. Эти народные представления, которые предшествовали философии, как конфуцианской и даосской, так и всякой другой, по-разному преломились в социальных идеалах конфуцианства и даосизма. Прежде всего, следует отдать дань конфуцианскому идеалу, сыгравшему столь большую роль в китайской истории.

Начиная с эпохи Хань, в Китае конфуцианство было провозглашено в качестве официальной идеологии. Профессиональная структура общества (по родам занятий) соответствует конфуцианскими представлениям. Оно делилось на «ученых» (ши), земледельцев (нун), ремесленников (гун) и торговцев (шан). Разумеется, само это сословное деление не восходило к конфуцианской схеме. Сходным образом в древнем Иране и древней Индии общество подразделялось на жрецов (брахманов в Индии), воинов, земледельцев и ремесленников. Аналогичная система «четырёх сословий» в Японии (си, но, ко, се) возглавлялась самураями [12, с. 14].

Однако при всем сходстве социальной структуры средневекового Китая с социальной структурой указанных стран, следует все же согласиться с мнением Малявина относительно того, что

именно Конфуций определил стиль всей китайской цивилизации [6, с. 335], в том числе и ее отличие от иранской, индийской и т. п. Именно конфуцианство обеспечивало характерную для Китая взаимосвязь между элементами структуры.

В контексте нашего исследования большой интерес представляет замечание А.С. Переломова о том, что на длительном пути конфуцианства встречались и императоры, не разделявшие конфуцианских идеалов, но даже они при всем желании были не в состоянии поколебать конфуцианские устои, ибо им противостояла не только бюрократия, но и подавляющее большинство жителей Китая [9, с. 341].

К этому можно добавить, что не разделявшие идеалов Конфуция правители, как будет показано ниже, все же в конечном счете строили управление страной по конфуцианскому образцу. Ведь конфуцианская система во всем отдает предпочтение императору. Согласно Конфуцию, когда в Поднебесной царит дао, власть исходит от императора и народ не ропщет. Напротив, когда дао отсутствует, власть исходит от сановников и народ начинает роптать [8, с. 138].

Конфуций верил в древность и полагал, что утверждение тех принципов, которые существовали в древности, является не просто возможным, но необходимым. В доисторическом прошлом якобы имели место специфические социально-политические отношения, которые если не в те туманные годы, то в более позднее время соответствовали понятию «тепличных». Они были, с одной стороны, полностью отвечающими нравственным нормам, с другой – согласно тогдашним представлениям – достижимым идеалом. Последнее представление сейчас оспаривается. Так, Э.А. Кульпин считает этот идеал недостижимым [4, с. 198].

Социальная структура Китая уже в средние века отличалась большей сложностью, чем это представлялось на первый взгляд. Дело в том, что «учеными» в Китае считались и крупный сановник, и полуграмотный человек, купивший у властей звание студента казенного провинциального училища [12, с. 14].

В рамках конфуцианской и даосской традиций нашли место почти все виды утопий и получили выражение почти все основные темы утопического творчества, присущие ему во всем основном мире: изобильная природа и благодатное время, удивительные страны, описанные путешественниками и совершенные формы организации общества, разработанные философа-

ми. Китай способствовал развитию утопической мысли и достиг в данном направлении до начала Нового времени ничуть не меньше Европы благодаря тому, что в течение более чем двух тысячелетий в его культуре существенное, а временами неоспоримо ведущее место занимало то направление духовной жизни, которое по своим фундаментальным предпосылкам может быть названо утопическим [7, с. 52].

Полагают, что в истории китайской утопии можно выделить три периода: древний, ханьский и средневековый, связывая каждый с одной из трех ипостасей конфуцианской личности: философа, государственного деятеля и создателя художественных ценностей [7, с. 12]. Как первый, так и последний из этих периодов находятся уже за рамками нашего исследования. Речь, следовательно, может для нас идти лишь об утопиях второго, средневекового периода.

Можно к этому добавить, что к подражанию старому пришли вожди повстанцев Хуан Чао в столице империи Чанъани в IX в. и Чжу Юаньчжан – император Китая, выходец из крестьян. Что касается Чжу Юаньчжана, то он, не будучи конфуцианцем, тем не менее последовательно проводил конфуцианскую политику, в том числе в организации администрации [1, с. 380-381].

Будучи приверженцем буддизма, Чжу Юаньчжан, тем не менее, издавал указы, написанные вполне в конфуцианском духе: «Платить налоги и выполнять повинности для императора – это долг простого народа...» [14, с. 161].

Однако конфуцианская культурная парадигма, как раз в силу своей односторонней позиции по многим жизненно важным для китайского народа проблемам, не могла обладать монополией. Дело в том, что конфуцианство, будучи официальной государственной идеологией, имело дело главным образом с социальными и семейными отношениями. За пределами конфуцианского учения оставались различные элементы примитивных древних верований и культов китайского народа. Многие из этих древних верований, суеверий, шаманских обрядов вообрал в себя религиозный даосизм, а древний философ Лаоцзы в сознании верующих был превращен в божество.

Согласно «Даодэцзин», ритуал – основа основ общества, по Конфуцию – появляется лишь после утраты справедливости. Ритуал – это признак отсутствия доверия и преданности. В ритуале видят даосы «начало смуты». Знать и государи, говорят они, «не рассматривают незнатных как свою основу. Это ложный путь...

Нельзя считать себя «драгоценным», как яшма, а нужно быть простым, как камень» [8, с. 26].

Последователи Лаоцзы, в общем верно, полагали, что народ голодает потому, что власти берут слишком много налогов и выдвигали свой социальный идеал, также обращенный в прошлое. Но это уже было другое прошлое – «догосударственное». Именно такое состояние общества, которое, как считали даосы, существовало в далеком прошлом (эта точка зрения в целом была правильной), они считали возможным утвердить и в будущем.

Ряд народных движений проходил под лозунгами возврата именно к такому прошлому. Это можно заметить и в тех случаях, когда для даосских в сущности лозунгов избирается иная религиозная оболочка (буддийская, манихейская, но ни в коем случае не конфуцианская).

Особенно заметна «революционная практика» даосизма в восстании «Желтых повязок», начавшемся в области Цзюйлу под руководством трех братьев: Чжан Цзяо, Чжан Бао и Чжан Лян. Рассказывают, что один из братьев, Чжан Цзяо собирая в горах целебные травы, встретил там старца, который передал ему три свитка носящего даосский характер сочинения, заявив, что это «основы учения Великого спокойствия». Об этих основах должно возвестить народу от имени Неба. В них спасение рода человеческого.

Братья Чжан «распространяли слухи, что Синему небу скоро конец, что на смену ему придет Желтое небо и что в первом году нового цикла в Поднебесной воцарится Великое благоденствие» [5, с. 24-25]. Относительно Ханьской династии Чжан Цзяо объявлял, что дни ее сочтены.

Народ откликнулся на призыв братьев Чжан. Императорские войска разбежались перед повстанцами – ведь силы их достигали, согласно источникам, почти полумиллиона человек.

В описаниях последнего из крупных народных движений в средневековом Китае – восстания под руководством Ли Цзычена – дается достаточно подробная картина взаимодействия восставших народных масс и части чиновничества, ставшего на сторону повстанцев. Центральный аппарат повстанцев состоял из верховного органа – Государственного совета (в него входили три человека) и шести административных управлений: чинов, финансов, ритуалов, военное, строительное и уголовных дел (наказаний). По существу, образцами для них служили шесть палат, существовавших в Минской империи и отражавших конфуцианскую схему организации власти.

Можно с достаточной степенью уверенности предположить, что ставшая на сторону восставших часть чиновничества – это конфуцианцы-реформаторы, стремившиеся еще до восстания к мирной «рациональной» трансформации погрязшей в коррупции власти. Относительно этих реформаторов историки говорят, что их отличало прежде всего признание незыблемости монархического режима, желание опереться на сильную власть «сына неба» [10, с. 67]. Потерпев неудачу в своих попытках мирными средствами реформировать систему власти, эти конфуцианские чиновники присоединились к восставшим и даже оказались среди «повстанческих вождей» [10, с. 254].

Как известно, восстание Ли Цзычена потерпело поражение потому, что гибнущая власть пошла на сотрудничество с захватчиками-

маньчжурами. Однако в случае победы восставших государство, в чем можно не сомневаться, было бы организовано в соответствии с конфуцианским (а не даосским) идеалом. Как это уже было при удачных восстаниях Лю Бана и Чжу Юаньчжана. Как это было бы и в случае победы проходивших под даосскими лозунгами восстаний «желтых повязок» и Хуан Чао.

Почти каждое, сколько-нибудь масштабное, восстание в средневековом Китае проходило под даосскими (иногда также под буддийскими или манихейскими) лозунгами. Однако победа восставших и установление новой власти обеспечивались тем обстоятельством, что к восстанию примыкали представители чиновничества – носители конфуцианской идеологии, что вносило определенные коррективы в организацию новой власти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев Л.С. История Востока: В 2 т. – Т. 1. – М.: Наука, 1994. – 495 с.
2. Иванов В.Г. История этики средних веков. – СПб.: Лань, 2002. – 464 с.
3. Конфуций. Изречения. Книга песен и гимнов. – Харьков: Фолио, 2002. – 447 с.
4. Кульпин Э.А. Человек и природа в Китае. – М.: Наука, 1990. – 245 с.
5. Ло Гуаньчжан. Троецарствие. – М.: Худож. литература, 1984. – 791 с.
6. Малявин В.В. Конфуций. – М.: Молодая гвардия, 2010. – 357 с.
7. Мартынов А.С. Конфуцианская утопия в древности и средневековье // Китайские социальные утопии. – М.: Наука, 1987. – С. 10-58.
8. Мудрецы Поднебесной. Сборник. – Симферополь: Реноме, 1998. – 384 с.
9. Переломов А. Конфуций: жизнь, судьба, учение. – М.: Наука. – 440 с.
10. Симоновская Л.В. Антифеодальная борьба китайских крестьян в XVI в. – М.: Наука, 1966. – 342 с.
11. Симпкинс А. Конфуцианство. – М.: София, 2006. – 191 с.
12. Социальная структура Китая. – М.: Наука, 1990. – 438 с.
13. Торчинов Е.А. Даосская утопия в Китае на рубеже древности и средневековья // Китайские социальные утопии. – М.: Наука, 1987. – С. 104-125.
14. У Хань. Жизнеописание Чжу Юаньчжана. – М.: Прогресс, 1980. – 255 с.

SOCIETY IN MEDIEVAL CHINA: TWO PARADIGMS

MIROSHNIKOV Oleg Anatolievich

Doctor of Philosophy, Professor

The Humanitarian and Pedagogical Academy (branch)
of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky
Yalta, the Republic of Crimea, Russia

The article is dedicated to the philosophical analysis of the paradigmatic differences in a society of medieval China. As the grounds of two religious paradigms advocated Confucianism as the «state» religion and Taoism as a folk religion. People movements occur almost always under Taoist slogans. Some officials-Confucians takes part in the people uprisings. This can be seen as one of the reasons that after the victory of the rebels the government reasserted on Confucian principles.

Keywords: paradigm of the Confucian, Taoist paradigm, Confucianism, Taoism, people movement.

«РЕВОЛЮЦИЯ» В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИОСОФИИ (философские миниатюры в канун юбилея революционного 1917 года)

ШЕВЧЕНКО Олег Константинович

кандидат философских наук, доцент

доцент кафедры философии и социальных наук

Институт филологии, истории и искусств, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

г. Ялта, Республика Крым, Россия

В данной статье автор вывел понятие «революция» как категорию социальной философии максимально свободной от влияния научных штампов, философских авторитетов и конъюктурно-политических соображений. Категория «революция» оформлена исходя из норм «естественного» русского языка. Функциональность и эпистемологическая работоспособность категории апробирована историческим материалом, а также подтверждена материалом из серии «цветных» революций.

Ключевые слова: революция, философия, власть, насилие, заурядность, государство, общество, эпистемология, гносеология.

Понятие «революция» является ныне одним из самых популярных концептов политологии и журналистики. Несколько десятков довольно странных с точки зрения ортодоксальной исторической науки и вполне банальных с позиций представителей «теории заговоров», оранжерейно-цветных событий в Югославии, Грузии, Украине, Египте, Киргизии, Ливии уверенно индексируются обществом как события революционные. Многочисленные практически сделанные, например в Украине, на основе логических выводов из «безобидного» академического термина «революция», привели к масштабным человеческим потерям и изменением государственных границ. Причем сам концепт «революция» стал активно использоваться для обозначения публичного протеста со стороны маргинальных, фашиствующих группировок и общего недовольства экономическим положением со стороны рядовых граждан, еще до, свержения легитимной государственной власти в лице президента Украины, до начала гражданской войны на Востоке Украины, до решительных шагов народа Крыма против «майданной вакханалии» в Киеве. Одним словом, термин «Революция» возник до появления самой революционной ситуации, до появления революционных событий. Во многом накал театрализованных карнавалов с человеческими жертвоприношениями со стороны «лидеров» Майдана объясняется именно тем, что локальные акции неповиновения со стороны отдельных групп экстремистской молодежи и социальных маргиналов (лиц без определенного

места жительства, уголовников, безработных) были при помощи информационных технологий облечены *смыслами* революции. Голое тело короля было окутанное шлейфом слов, интонаций, образов, символов которые и придали ему не существовавшее в физическом мире реальности королевское величие. И лишь *после* этого ситуация «Майдана» стала под воздействием умело созданных иллюзий трансформироваться в реальность. Как говорится, идея овладевшая массами становится материальной силой.

Украинский пример (да и не только украинский) показал огромную притягательность термина «революция», подчеркнут, *термина, образа, символа*, для больших масс населения, а также совершенную неспособность того же населения четко представить себе границу между «бунтом» и «революцией», между «фашистским путем» и «революцией», между «гражданским выражением своего несогласия» и, все той же «революцией». Причем неспособность увидеть разницу не просто между отдельными родовыми знаками «погром» и «бунт», но и такими между которыми есть принципиальная разница «европейский выбор» – «революция».

Усилившаяся дискуссия в среде российских интеллектуалов вокруг событий февраля-ноября 1917 г., юбилей которых так близок, показал потрясающую легкость оперирования категориями, понятиями, терминами и концептами, связанными с Революцией со стороны тех, кто просто обязан быть хранителем связи между символами и физической реальностью. Игра в революционные словечки, невыносимая лег-

кость бытия очень грозных событий в текстах многих российских экспертов – ужасает. Ведь игра в слова, как продемонстрировала серия цветных «якобы революций» самая опасная игра в которую может сыграть интеллеktуал. За такой игрой стоят вполне реальные социальные, политические и национальные катаклизмы. В этой связи смешными и наивными выглядят отсылки почитать К. Маркса, Ф. Энгельса, Г.В. Плеханова, П. Кропоткина, В.И. Ленина, Л. Троцкого, П. Сорокина... Дж. Рида. Конечно классиков осмысления революционного бытия, а во многом и очень успешных практиков штудировать стоит, но вот так просто текст «Государство и Революция» как кальку накладывать на 2013 г. вряд ли стоит. Также не стоит трактовать события 1917 г. исключительно в формате одного из классиков (это подтвердит любой историк-профессионал). Ведь реальность (и это подтвердит уже не только историк, но и философ) много богаче и много разнообразней чем любая самая изощренная, мега-объективная теория. Но вот ведь какая штука, историческая реальность это по сути своей *ничто*. Это реальность исчезающая, пропавшая и в своей гармонической целостности никогда уже могущая *быть*. Ее осколки в форме предметных (имеющих вес и протяженность) артефактов будут существовать, ее отдельные следствия уже менее предметные, но все еще крайне объективные, такие как *показатели* роста населения или структуры экономики будут иметь место в объективной, доступной нам повседневной реальности. Но вот самой этой реальности, реальности *исторического события* – не будет. Останется правда текст этой реальности. Тот самый текст, который будет создавать историк. Тот самый текст, которым историк будет завоевывать свое понимание прошлого у максимально большего количества *человеков*. Любая история это интерпретация артефактов и показателей. Это комбинация разных смысловых полей разных артефактов и комбинаций в разных пропорциях и масштабах. Где параметр истинности и критерий объективности находится в сфере антинаучной: в сфере веры и любви. Верят и любят читать историка *A* с интерпретацией *B*, значит историческая реальность будет считаться *A_B*, пусть даже историк *K* уличил историка *A* во лжи, пусть даже интерпретация *B* с аргументированным привлечением артефактов будет доказана историком *K* как неумелый подлог, пусть будет выдвинута интерпретация *T*. Все равно если любят и верят *A_B* именно она будет считаться истинной в отличии от *K_T*. Причем не просто будет считаться, а будет выступать как

очень материальная сила, властно меняющая контуры государства, ценности гражданина, уровень его экономической жизни и прочее. Уж сколько было говорено, что Л. Гумилев страшно ошибался в предметных своих изысканиях относительно хазар. Уж сколько лет существует альтернативная, более аргументированная точка зрения Плетневой. Но Л. Гумилева любят и ему верят. И реальность, связанная с хазарами в душах миллионов читателей близка к интерпретации Л. Гумилева.

В XXI в. (по крайней мере, в XXI, а может быть и много раньше, если не всегда) историк обязан ориентироваться на столь далекие от науки сферы как любовь и вера. Конечно, если он хочет, желает творить истины истории, а не выступать чуть пропылившимся артефактом с биркой «Объективного историка», вознесенного под этот стеклянный колпак узким кругом профессионалов от исторического цеха. Можно ли совмещать эти две ипостаси? Есть ли гарантия, что тебя будут читать, а, следовательно, тебе будут верить и тебя будут любить, если ты будешь строго (но не занудно, и мелочно) следовать осколкам навсегда исчезающей вселенной под названием «История»? Вопрос открыт. Но это не значит, что от него стоит трусливо отмахиваться, натягивая желчные маски сухого академизма с вызывающими хохот у практиков лозунгами: «Все для науки, все ради истины». По крайней мере, при обращении к понятиям «революция», «война», «Родина» совершенно нельзя игнорировать факта высокого значения для настоящего и будущего написанных тобой слов. А значит надо дважды и трижды обдумывать, что за реальность стоит за используемым тобой словом-знаком, какие пласты бессознательного ты вытягиваешь из пучин прошлого, что за химеры и ехидны будут извиваться под лучами твоего академизма. И совершенно необходимо понимать, что твоя историческая интерпретация может стать материальной силой, но это будет не более чем интерпретация, реконструкция, а отнюдь не реальность, объективная реальность, некогда существовавшая и открытая тобой или твоей научной школой.

Обратимся теперь все-таки к такой реальности как «революция». Просмотрев многие публикации, как историков, так и философов предстоит сделать удивительный вывод. Коллеги согласны видеть революцию не в ее реальности, пусть и псевдо реальности исторических осколков, а скорее как революцию согласно авторитетным текстам. Является ли арест Временного правительства революцией? При отве-

те на данный вопрос идет палитра мнений... нет не современников и даже не мнений некогда живших людей и даже не интерпретация известных артефактов. Идет интерпретация классических произведений, опубликованных в разные годы и разными авторами. А уж после интерпретации таких текстов идет подтяжка интерпретаций артефактов и процессов к увиденной в текстах истине. Сыплются цитаты К. Маркса, В. Ленина, интерпретация артефактов и следствий сравниваются с цитатами... а дальше дело вкуса, то отбрасывается цитата, а то и артефакт исчезает как Шагреневая кожа, чтобы всплыть на ином витке ученого спора. Эта «Игра в бисер» демонстрирует отсутствие самой физической реальности, которая имела место быть. И говорит о реальности лишь в головах спорщиков. Почему? Да потому что когда человек захватит руку в огонь, он не будет сверяться с медицинским справочником: «Что означает эти вздутия кожи на руках, и что за поразительные ощущения в нервных окончаниях?», «Кажется это так называемая «боль», так, по-моему, говорят не специалисты?». Конечно, нет! Он первым делом выдернет руку из огня и начнет на нее дуть или охлаждать, махая ей во все стороны. И никакие слова о том, что прошлое это прошлое и, нужна скрупулезная точность, в реконструкции этой реальности на него не подействуют.

Разговоры о революции в среде историков именно таковы. Рука уже в огне и нужно очень точно понимать, что делать дальше, а не играть в слова, тасуя артефакты как колоду карт. Человек ощущает боль, а историк обязан ощущать событийность. Многие поступки Человека основаны на инстинктах, иначе – смерть, а многие поступки ученого должны быть основаны уже на «академических инстинктах» – иначе новый «Майдан». Для осознания таких инстинктов конечно нужны годы практики и тренировок, чтения классиков и работа с предметными остатками прошлого... Но нужны ли они для формирования самих инстинктов? Предполагаем, что нет. И продемонстрируем данное предположение на примере работы с «Революцией как реальностью».

Итак, отбросим классические труды и авторитетные теории (вместе с не менее авторитетными гипотезами и постулатами). Что есть Революция если мы говорим о ней применительно к событию прошлого? Уже в этом вопросе кроется очень забавный парадокс. «Применительно к событию прошлого?». Это значит к революции? Но есть ли такая физическая реальность как революция? Убийство да, вот оно. Смотри-

те вот ОН – убийца, вот ОН – жертва, Был живой человек, стал труп. Билось сердце и вот оно не бьется. Тут есть предметика, есть объективное пространство (метры, сантиметры...), есть объективный показатель времени (утро, день 13 часов сорок минут), есть движение (падение тела, закрывающиеся глаза...). Хорошо, а если такая реальность как политический переворот? Да, конечно, вот, вот сейчас Николай II подпишет указ об отречении и символ государственности Российской Империи сменит свой облик, изменится путешествие бумаг бюрократов, появятся новые политические лозунги, новые печати. Здесь есть фиксация в пространстве (кабинет царя, Таврический дворец и прочее), есть время (утро, день 13 часов сорок минут), есть движение (рука императора прикасается к бумаге, капли чернил высыхают на документе). То есть следует четкая фиксация, которая может быть подвергнута доказательству, может быть фальсифицирована, может быть оспорена, но она имела место быть в объективной реальности: в объективном пространстве, объективном времени и объективном движении.

А что есть революция? Каковы ее предметные характеристики? Каковы ее фиксаторы, ее якоря реальности, которые позволят сказать: «Вот ее нет, а вот она есть. Вот, смотрите, она чуть-чуть заметна, а вот, она уже почти не заметна»? И убийство (вытащил трупки аквариумных рыбок, которых заморил голодом – убил) и переворот (взял и перевернул книгу, вещь одна и та же, но теперь можно на нее и чайник поставить и колбаску порезать – переворот, однако) нам знакомые понятия, они видны нам из нашей обычной повседневной жизни и мы можем рассуждать о них совершенно свободно, но вот революция дело другое. В жизни она как-то нам обычно не встречается. Как то противоестественна она нашему личному бытию, как регулярное явление. Вот оно. Противоестественно! То, что противоречит естеству, происходит вопреки обычному ходу вещей, обычной цепочки маленьких влияющих друг на друга фактиков и строго закономерной случайности упорядоченного хаоса общения, например, с женой. Революция же это нечто за пределами естества. *Революция – это запредельность в чистом своем виде.* Но если это – запредельность, то, о каком же объективном пространстве или времени может идти речь? Запредельность от того и запредельность, что она *вне* обычного времени, пространства или движения. Следовательно, как физический процесс революция не может быть зафиксирована. Может быть, зафиксирова-

ны отдельные осколки революции, но отнюдь не она сама. Точно также как фиксируются проявления деятельности ума, но сам ум ни при одном вскрытии человеческого мозга так и не попал под скальпель хирурга, но кто же станет утверждать, из-за этого, что сознания не существует?

А как отличить в таком случае честному, ортодоксальному, сто процентному эмпирику осколок революции от структурного элемента политического переворота? Ведь не может быть палец частью сознания? Так и физический, вполне объективный политический переворот не может же быть частью революции, ибо *предельность* очень сильно должна отличаться от *запредельности*, иначе они тождественны друг-другу, что как мы выяснили – абсурдно? Отличается ли одно событие в физическом мире от другого исключительно по внешним признакам? Да такое бывает, но отнюдь не всегда. Так, например убийство может быть умышленным, а может быть и не умышленным. Одна и та же поднятая рука с пистолетом, один и тот же выстрел, одно и то же падающее тело с закрывающимися глазами. Одно и то же убийство? Отнюдь оно может быть подготовлено специально, в соответствии с определенным планом, а может быть и случайной, глупой шуточкой пьяного отпрыска богатых родителей. Внешняя картинка одна, а существенная для понимания картинка глубина – иная. Также одинаковые по форме действия вооруженных групп могут быть все-таки очень разными по существу.

Представляется, что о революционности того или иного конкретного события следует заключать из объективной фиксации этой самой запредельности. И кроется ключик к ларчику в столь запредельных, далеких от физики планеты Земля реалиях как мифы и идеи¹. Доказать свою силу и значимость, поставив к стенке «фараона» который прежде тебя избивал в полицейском участке – это конечно не акт революции. Совокупляться коллективно, публично на улице удовлетворяя мгновенно возникшее половое желание², это то же совсем не акт революционности. Необходимо опираться не столько на то, что делает участник исторического события, а что его мотивирует, какая идея ведет его и заставляет умирать. Идея «стать европейцем», которая превращает Человека в озверевшее животное, это далеко не та же самая идея «сделать всех людей счастливыми». В

¹ Совсем не случайно один из наиболее образованных и тонко осознававших ткань революции мыслителей, написал очень

² Пример взят из биографии П. Сорокина [6, с. 90].

первом фиксируется предельность, юридическая осуществимость. Она не совершает акта противоестественного хода вещей. Механизмы ее осуществления вполне понятны и в рамках обыденной естественной жизни. А вот «сделать всех счастливыми» это уже запредельность, это акт вневременной, над обыденный, за пределами власти или политики.

В этом смысле отречение Николая II, маневры династии Романовых, создание Временного правительства, мероприятия по созыву Учредительного собрания в 1917 г. не могут с нашей точки зрения носить характер революционности. О чем идет речь? О политическом перевороте, о властной интриге, о манипуляциях крупных финансистов, о играх разведслужб... Но это никак не революция. Революция крылась в идее тотального равенства и воплощалась в самой структуре построения любого мало-мальски значимого вопроса³. Революция это крестьянская община, давшая парадоксальную политическую обертку смутным религиозным чаяниям миллионов горожан. Конечно, свержение Временного правительств осенью 1917 г. это революция, это революция в своих запредельных юридических документах: «О мире» и «О Земле». Она с трудом вмещается в повседневность ее большая часть, ее лозунги, призывы ориентированы именно на совершенно противоестественный, алогичный мир без времени, пространства и движения. Вернее мир, где эти реалии имеют свой совершенно необычный характер и формы. Революцию нельзя остановить, ведь она потому и революция, что не имеет ничего общего со стандартами профанного бытия. Многочисленные призывы «революционеров» того времени, о том что пора остановить революцию, перевести ее в русло Учредительного собрания, сетования, что революция чересчур затянулась, что революция разрушает государство [1, с. 185] было проявлением как раз анти революционности, отсутствием чувства сверхчувственного и конечно же они проиграли свои лозунги, смыслы, символы, а многие и свою жизнь⁴.

Для понимания революции, опираясь не на конкретный текст или событийность, а на то чем мы владеем постоянно, на средства нашего ума и повседневного опыта, рискнем сделать еще несколько заключений. Мысля революцию (ибо

³ Очень колоритные свидетельства «прямой демократии», чувства абсолютного равенства в первые месяцы Революции привел свидетель тех событий [5, с. 40-41]

⁴ О чем очень хлестко писал в разгар самих революционных событий В.И. Ленин [4, с. 69-77].

понять революцию исходя из нашего вывода о ее запредельности – значит самому получить прописку в этой самой запредельности, что учитывая безусловный характер телесности нашего Я от которого мы можем абстрагироваться только в результате смерти – совершенно исключено, по крайней мере *здесь и сейчас*) стоит признать, что революция выступает как некий процесс и как часть иных процессов. При этом являясь частью других процессов, имея характер запредельности она неизбежно может быть лишь частью иных запредельных процессов никак не смешиваясь с обычным ходом вещей. Прежде всего, это конечно жизнь идей, предметная сила которых так наглядно продемонстрировали националисты Киева, это мифотворчество и конечно же настоящее искусство. Политика как сфера достижимого не может считаться частью революции, ибо оперирует исключительно сиюминутными физическими реалиями, другое дело, когда политика формируется как сфера возможного исходя из которого образует императив должного. Но это даже большая редкость чем «честный и порядочный деспот». Разовые случаи такого действия нам сохранила история и они получили в ней ярлык «великое»: Великая Английская революция, Великая Французская революция... Великая Русская революция. Великое, сиречь – неохватное, не могущее быть понятным и осмотренным. Иначе это просто большое, значительное, крупное. Великое, значит в основной своей массе запредельное, а значит и революционное. Причем тяжесть революции властно втягивает в круг своего процесса и частные судьбы и маленькие исторические парадоксы и знаковые дворцовые интриги, придавая им неизреченную глубину и смысл. Из революции (и только из нее!) человечество получает новый взгляд на мир, новое искусство, новые смыслы. Из кирпи-

ча можно получить только осколки кирпича, из груды кирпичей можно получить кирпичную стенку. Из кирпича не сделаешь кастрюлю с украинским борщом, а из груды кирпича не получится роман-эпопея «Война и Мир». Подобное творит подобное, но чаще всего подобное творит лишь свою ухудшенную копию. И лишь революция – чистая запредельность, выводит систему подобий и тождественность стандартов повседневности в иные формы, расчищая им путь для изменений и взаимопроникновения. Революция есть единственно возможный акт из естества создать сверх естество или окончательно его погубить, это единственно возможный путь для совершенствования и *это путь насилия*. Революция означает, что путь естества окончен, что он исчерпал все точки и возможности роста, что изменения ведут исключительно к регрессу, что необходимо допустить в мир запредельное. Это означает, что грядет катастрофа и что будет после нее – размытые глыбы некогда великой цивилизации Мохенджо-Даро или трансформация сохи в ядерное оружие при жизни одного поколения – неведомо. Запредельность приходит только одним способом через слова тех, чья профессия смело смотреть в бездну идей, она приходит через слова нас с вами: историков, философов, писателей и, в конечном итоге, только нам решать изменяться этому миру или *революционировать*.

Вы не согласны? Вы отказываетесь от этого бремени? Ну что же вы уже сделали выбор и согласились с одним из вероятий будущего. А оно, будущее (вы не можете, не согласитесь с этим) всегда приходит очень быстро, быстрее прихода будущего только превращение настоящего в прошлое и этот факт, пожалуй, единственное, что пока еще никому не удалось революционизировать... почти никому, ведь Вы еще молчите?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кропоткин П.А.* Анархическая работа во время Революции // Кропоткин П.А. Анархия, ее философия, ее идеал: Сочинения. – М.: Изд-во Эксмо. – С. 180-203.
2. *Кропоткин П.А.* Идеалы и действительность в Русской литературе // Кропоткин П.А. Анархия, ее философия, ее идеал: Сочинения. – М.: Изд-во Эксмо. – С. 253-592.
3. *Кропоткин П.А.* Революционная идея в революции // Кропоткин П.А. Анархия, ее философия, идеал: Сочинения. – М.: Изд-во Эксмо. – С. 677-679.
4. *Ленин В.И.* Уроки революции // В.И. Ленин. Сочинения. Издание третье. Т. 21. – М.: Партиздат Ц.К. В.К.П (б). – С. 65-77.
5. *Рид Дж.* Десять дней, которые потрясли мир // Октябрьская буря. – М.: Мол. Гвардия. – С. 25-306.
6. *Сорокин П.* Долгий путь. Автобиографический роман. – М.: СЖ Коми ССР, МП «Шыпас», 1991. – 304 с.

«REVOLUTION» IN THE CONTEXT OF THE PHILOSOPHY OF HISTORY (philosophical miniatures on the eve of the anniversary of the revolutionary 1917)

SHEVCHENKO Oleg Konstantinovich

Candidate of Philosophy, Associate Professor

Associate Professor, Chair of Philosophy and Social Sciences

Institute of Philology, History and Arts, Humanitarian Pedagogical Academy (branch)

of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky

Yalta, the Republic of Crimea, Russia

In this article, the author brought the concept of «Revolution» as a category of social philosophy as free from the influence of scientific stamps, philosophical authority and conjuncture policy considerations. The category of «Revolution» is decorated according to the norms of «natural» Russian. Functionality and epistemological performance categories tested historical material, and confirmed the material from the «color» revolutions.

Keywords: revolution, philosophy, power, violence, transcendence, the state, society, epistemology, gnoseology.

© О.К. Шевченко, 2017

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Правила оформления статьи

Редактор – Word. Формат – А4.

Поля – 2 см со всех сторон.

Шрифт – Times New Roman.

Размер шрифта для всей статьи (кроме таблиц) – 14 пт.

Размер шрифта в таблицах и на рисунках – 14 пт.

Абзацный отступ – 1 см.

Межстрочный интервал – 1,5 (полуторный).

Выравнивание по ширине страницы.

Объем текста – не менее 6 машинописных страниц.

Расстановка переносов и абзац пробелами – **нет**.

Страницы **не** нумеруются.

Все аббревиатуры следует расшифровывать.

Наличие рисунков, формул и таблиц допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. Все формулы должны быть созданы с использованием компонента Microsoft Equation или в виде четких картинок. Названия и номера рисунков должны быть указаны **под рисунками**, названия и номера таблиц – **над таблицами**. **При несоответствии требованиям объекты будут удалены из статьи.**

Список литературы обязателен.

Ссылки на цитируемую литературу даются цифрами, заключенными в квадратные скобки, например, [1]. В случае необходимости указания страницы ее номер приводится после номера ссылки через запятую: [1, с. 334].

Список литературы и Internet-источников оформляется в алфавитном порядке в соответствии с ГОСТ 7.0.5 – 2008.

Порядок размещения материала:

- название статьи (заглавными буквами, полужирный шрифт, выравнивание по центру) на русском и английском языках,
- тематическая рубрика (код УДК),
- сведения об авторе(ах): фамилия, имя, отчество в именительном падеже (полужирный курсив, выравнивание по правому краю) на русском и английском языках,
- аннотация объемом до 500 знаков (размер шрифта – 14 пт) на русском и английском языках,
- ключевые слова (5-7) (размер шрифта – 14 пт, без выделения) на русском и английском языках,
- текст статьи,
- список литературы.

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 631.1:005.95/96

ОСОБЕННОСТИ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ НА СЕЛЬСКИХ ТЕРРИТОРИЯХ

ТРЕТЬЯКОВА Лариса Александровна

доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры управления персоналом
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»
г. Белгород, Россия

В связи с тем, что обеспечение конкурентоспособности сельскохозяйственных организаций, как основы устойчивого развития сельских территорий, напрямую определяется качественными характеристиками кадрового состава, особую актуальность приобретает совершенствование кадровой политики на сельских территориях. Целью исследования является обоснование направлений регулирования кадровой политики на сельских территориях.

Ключевые слова: рынок труда; кадровая политика; сельские территории, занятость.

Одной из важных и сложных проблем управления развитием сельскими территориями является формирование конкурентных преимуществ и обеспечение устойчивого функционирования сельскохозяйственной организации в условиях рыночной экономики. Важной качественной и количественной характеристикой кадрового потенциала в аграрной отрасли является текучесть кадров, которую целесообразно рассматривать как процесс незапланированного увольнения работников, обусловленный двумя группами факторов – со стороны работника и со стороны работодателя (неудовлетворенность работника условиями, предоставленными работодателем и неудовлетворенностью организации компетентным профилем работника) [1, с. 72].

Повышенный уровень текучести вызывает значительные экономические потери, а также создает организационные, кадровые, технологические трудности не только в процессе управления трудовым коллективом сельскохозяйственной организации, но и при разработке стратегических программ развития отраслевых сегментов на сельских территориях [2, с. 2705-2709].

К основным причинам, объясняемым высоким уровнем текучести кадров на сельских территориях относятся: некачественный подбор персонала из-за ограниченного количества рабочей силы; перспектива получения более высокой заработной платы на другом месте работы; неблагоприятные условия труда; отсутствие возможностей карьерного роста; неудовлетворенность профессией [3, с. 165-171]. Анализируя состояние кадрового потенциала сельскохозяйственных

организаций, надо отметить, что в 2014 г. в сельском и лесном хозяйстве страны было занято 6247 тыс. чел., по сравнению с уровнем 2005 г. численность занятых в отрасли сократилась на 1242 тыс. чел. или на 16,6% (таблица 1).

Можно констатировать тот факт, что наблюдается перераспределение рабочей силы из аграрной отрасли в другие сферы экономики – так численность занятых в целом по экономике увеличилась на 1,7 тыс. чел. и в 2014 г. составила 67813 тыс. чел., при этом доля занятых по виду экономической деятельности «Сельское хозяйство, охота и лесное хозяйство» снизилась с 11,2 до 9,2%.

В современных условиях решающую роль в развитии аграрного сектора экономики играет не общее количество работающих, а качество специалистов разного уровня. В 2014 г. из общей численности работников отрасли на долю работников, имеющих высшее образование, приходилось всего 10,5%, среднее профессиональное – 39,1%, среднее общее – 35,5%, основное общее – 13,4%, а 1,4% работающих в отрасли вообще не имеют основного общего образования (таблица 2). Среди всех отраслей экономики сельское хозяйство остается отраслью с самым высоким удельным весом занятых, имеющих среднее общее и основное общее образование, а так же вообще не имеющих образования, и самым низким удельным весом занятых с высшим и средним профессиональным образованием. Можно констатировать, что существующий уровень образования в отрасли не соответствует структуре спроса на квалифицированные кадры.

Таблица 1

**СРЕДНЕГОДОВАЯ ЧИСЛЕННОСТЬ ЗАНЯТЫХ
ПО ОСНОВНОМУ ВИДУ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

	2005 г.	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.	Темп роста
В целом по экономике	66683	67493	67644	67968	67901	67813	101,7
По виду экономической деятельности «Сельское хозяйство, охота и лесное хозяйство»	7489	6622	6565	6467	6364	6247	83,4
Удельный вес занятых по виду экономической деятельности «Сельское хозяйство, охота и лесное хозяйство», %	11,2	9,8	9,7	9,5	9,4	9,2	×

Источник: составлено по данным Росстата

Таблица 2

СТРУКТУРА ЗАНЯТЫХ ПО УРОВНЮ ОБРАЗОВАНИЯ В 2014 г. В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ, %

	Всего	в том числе имеют образование					
		высшее	среднее профессиональное		среднее общее	основное общее	не имеют основного общего
			по программе подготовки специалистов среднего звена	по программе подготовки квалифицированных рабочих (служащих)			
В целом по экономике	100	32,2	25,8	19,0	19,2	3,5	0,2
По виду экономической деятельности «Сельское хозяйство, охота и лесное хозяйство»	100	10,5	17,8	21,3	35,5	13,4	1,4

Источник: составлено по данным Росстата

Анализируя процесс текучести кадров в сельскохозяйственных организациях, можно отметить, что на фоне общего сокращения среднесписочной численности работников и в целом по экономике, и в частности по отраслям сельской экономики коэффициенты движения кадров незначительно уменьшились – в 2014 г. в отраслях сельской экономики коэффициент оборота работников по приему составил 39,8%, а по выбытию – 42,6%; в целом же по экономике, соответственно, 28,9% и 29,3% (таблица 3). Таким образом, отрасль сельского хозяйства функционирует в условиях ста-

бильного оттока кадров, а так же снижения отдачи от их использования.

Рассматривая данные об отдельных причинах выбытия работников (таблица 4), следует отметить, что удельный вес выбывших работников по собственному желанию выше в отраслях сельской экономики в сравнении со среднероссийскими данными. В 2014 г. процент выбывших работников по собственному желанию составил в целом по экономике 75%, а по виду экономической деятельности «Сельское хозяйство, охота и лесное хозяйство» – 78,1%.

Таблица 3

ПРИЕМ И ВЫБЫТИЕ РАБОТНИКОВ (в течение года)

	Принято работников				Выбыло работников			
	тыс. человек		в процентах от списочной численности		тыс. человек		в процентах от списочной численности	
	2013 г.	2014 г.	2013 г.	2014 г.	2013 г.	2014 г.	2013 г.	2014 г.
В целом по экономике	10114,5	9763,8	28,9	28,0	10328,3	10205,2	29,5	29,3
По виду экономической деятельности «Сельское хозяйство, охота и лесное хозяйство»	461,3	457,1	38,1	39,8	518,5	490,0	42,8	42,6

Источник: составлено по данным Росстата

Таблица 4

**ВЫБЫТИЕ РАБОТНИКОВ ПО ОТДЕЛЬНЫМ ПРИЧИНАМ В ТЕЧЕНИЕ 2014 г.
(в процентах от общей численности выбывших)**

	По собственному желанию		По соглашению сторон		В связи с сокращением	
	2013 г.	2014 г.	2013 г.	2014 г.	2013 г.	2014 г.
В целом по экономике	76,5	75,0	6,6	7,5	3,0	3,2
По виду экономической деятельности «Сельское хозяйство, охота и лесное хозяйство»	78,6	78,1	6,2	6,3	2,1	1,8

Источник: составлено по данным Росстата

Для современного рынка сельскохозяйственного труда характерна высокая текучесть рабочей силы, обусловленная не только низким уровнем зарплаты, но и низким качеством рабочих мест в сельском хозяйстве. Низкая престижность сельскохозяйственного труда, обусловленная тяжелыми условиями выполнения трудовых процессов и недостаточным уровнем заработной платы, отсутствие нормальных жилищно-бытовых условий при неразвитости социальной инфраструктуры сельских поселений вызывают текучесть не только специалистов, но и рабочих кадров, препятствуют их закреплению на селе [4, с. 281-290].

Процесс регулирования кадровой политики на сельских территориях обеспечивает непрерывное управленческое воздействие посредством поэтапного решения следующих задач:

Во-первых, получение объективных данных для анализа факторов формирования и развития рынка труда на различных уровнях управления на основе комплексной оценки. При этом субъект управления в зависимости от качественных характеристик совокупности ресурсного потенциала жизнеобеспечения населения региона или территории должен определить перечень оценочных показателей путем их комбинирования из объективной и субъективной групп, что позволит качественно и всесторонне оценить не только условия жизнеобеспечения, но и получить картину дифференциации регионов в зависимости от индикаторов уровня занятости.

Выстроенная таким образом система оценки развития рынка труда обеспечивается через системный мониторинг и диагностику проблем прогнозирования эффективности развития рынка труда и экономических условий повышения уровня жизни населения [4, с. 165].

Во-вторых, повышение эффективности методического и методологического инструментария получения достоверных статистических данных по занятости населения, включая самозанятость, комплексный подход к анализу взаимосвязи уровня занятости и доходов необходимо решить задачу получения не средних показателей, характеризующих отдельные стороны жизнеобеспечения населения, изолированные факты и явления, а отражение целостной картины социально-экономических явлений и процессов в их взаимосвязи и взаимозависимости.

В третьих, необходимо научно обосновать и внедрить унифицированную комплексную систему мониторинга занятости населения, включая самозанятость на федеральном и региональном уровнях, включающих: мониторинг эффективности принимаемых управленческих решений, основных социальных индикаторов в области условий жизнеобеспечения, доходов населения, структуры и моделей рынка труда.

Комплексное решение перечисленных задач позволит субъекту любой ступени управления достичь одной из важнейших целей формирования оптимальных экономических условий повышения уровня жизни: разработать научно обос-

нованные, социально-адаптированные программы развития потребительского рынка и экономических условий повышения уровня жизни населения, заложенные в основу государственной экономической политики [5, с. 50].

Таким образом, нам представляется, что с учетом складывающейся социально-экономической ситуации направления регулирования кадровой политики на сельских территориях включают (рисунок 1): недопущение сильной дифференциации денежных доходов населения и падения уровня жизни населения, снижение расслоения общества; обоснование и реализация приоритетных целевых федеральных и региональных программ как главного инструмента обеспечения эффективности экономических условий обеспечения занятости;

совершенствование принципов, форм и методов государственной социальной поддержки различных категорий и групп населения применительно к конкретным условиям жизнеобеспечения сельской территории на основе мониторинга уровня занятости населения; принятие нормативно-правовых и управленческих решений на основе экспертного заключения по возможным последствиям их апробации на социально-экономическое положение населения России. Представленные направления регулирования кадровой политики на сельских территориях могут быть использованы на макро-уровне и мезо-уровне. В зависимости от уровня управления постановка функциональных задач перед субъектом управления будет различной (таблица 5).

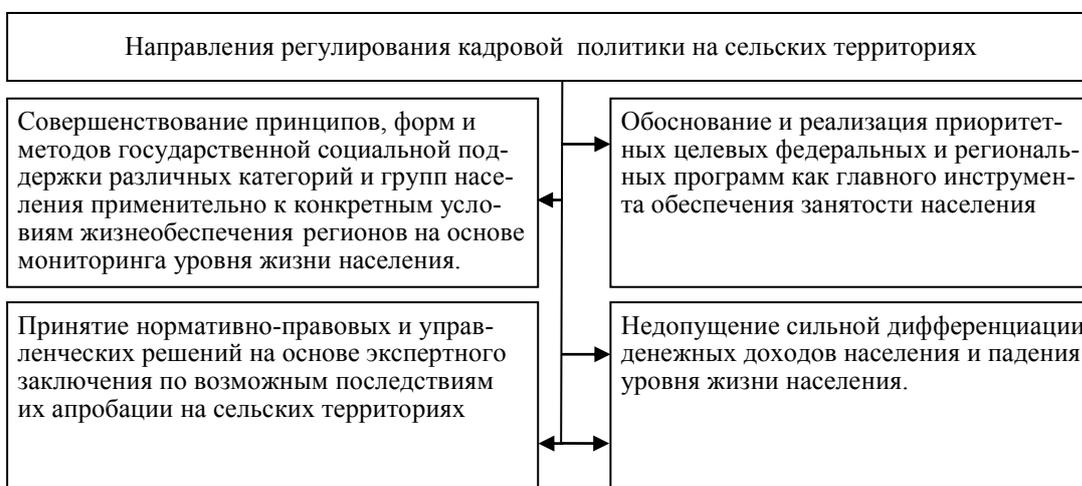


Рисунок 1. Рекомендуемые направления регулирования кадровой политики на сельских территориях

Таблица 5

**РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПО УРОВНЯМ РЕГУЛИРОВАНИЯ
КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ НА СЕЛЬСКИХ ТЕРРИТОРИЯХ**

Уровень управления	Функциональные задачи субъектов управления
Макро-уровень (Министерство сельского хозяйства РФ, Министерство труда и социальной защиты РФ)	<ul style="list-style-type: none"> – уточнение системы оценочных показателей эффективности экономических условий через индикаторы уровня занятости населения в качестве объективно-контролируемых показателей результативности федеральных целевых программ и определение прогнозных их значений; – разработка концепции повышения уровня занятости сельского населения; – создание нормативно-правовых и финансовых условий реализации программных мероприятий по повышению уровня занятости; – координация управленческих воздействий на всех уровнях государственного управления.
Мезо-уровень (Департамент АПК региона)	<ul style="list-style-type: none"> – обоснование системы показателей оценки эффективности региональных проектов и программ, направленных на формирование эффективной системы занятости сельского населения и их оценка; – определение стратегии социально-экономического развития региона и путей ее реализации в соответствии с федеральной концепцией повышения уровня занятости сельского населения; – разработка механизмов повышения уровня занятости сельского населения для различных категорий и групп; – мониторинг уровня занятости сельского населения в регионе; – определение организационно-экономических и правовых механизмов реализации программ по повышению уровня занятости сельского населения.

Предлагаемые направления регулирования кадровой политики на сельских территориях позволят составлять не только прогнозные сценарии изменения динамики уровня занятости сельского населения, но и получать необходимую информацию для органов государственной власти при обосновании и разработке социально-экономических проектов и программ.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что концептуальные основы построения стратегии кадровой политики на сельских территориях следующие:

– обоснование комплексности мер и механизмов их реализации по устойчивому развитию рынка труда с учетом региональной трудо-

ресурсной составляющей;

– стандартизация социально-экономических условий развития сельских муниципальных образований;

– разработка механизмов развития трудоемких сфер экономики;

– методическое обоснование механизмов межведомственного координационного взаимодействия при решении проблем занятости в сельских муниципальных образованиях, включая разработку целевых проектов и программ;

– оптимизация опережающей системы подготовки и переподготовки кадрового потенциала с учетом реального спроса на рабочую силу.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Единак Е.А., Коровкин А.Г.* Построение баланса территориального движения занятого населения (на примере федеральных округов РФ) // Проблемы прогнозирования. – 2014. – № 3. – С. 72-84.
2. *Степанова, С.Н., Мальцева, Е.С., Родермель, Т.А.* О некоторых аспектах создания мотивационного механизма в трудовой деятельности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2. – С. 2705-2709.
3. *Третьякова Л.А.* Организационно-экономические основы устойчивого развития сельских территорий: монография / М-во сельского хоз-ва РФ, Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Орловский гос. аграрный ун-т». – Орел, 2008. – 265 с.
4. *Третьякова Л.А.* Стратегия формирования устойчивого жизнеобеспечения населения сельских территорий как инструмент управления качеством жизни – диссертация на соискание ученой степени доктора экономических наук / Орловский государственный аграрный университет. – Орел, 2009. – 389 с.
5. *Шингаров Г.Х.* Человеческий капитал, человеческий потенциал и социальный капитал // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. – 2012. – № 4 (16). – С. 49-58.

FEATURES OF PERSONNEL POLICY IN RURAL TERRITORIES

TRETYAKOVA Larisa Aleksandrovna

Doctor of Economics, Associate Professor

Professor of the Department of Personnel Management

Belgorod State National Research University

Belgorod, Russia

Because providing competitiveness of agricultural organizations as bases of sustainable development of the rural territories, is directly determined by quality characteristics of personnel structure, special relevance is acquired by enhancement of personnel policy in the rural territories. A research purpose are reasons for the directions of regulation of personnel policy in the rural territories.

Keywords: labor market; personnel policy; rural territories, employment.

© Л.А. Третьякова, 2017

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378

ПРОБЛЕМЫ ТРАДИЦИОННОЙ ПРАКТИКИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ

АФОНИНА Раиса Николаевна

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент

доцент кафедры философии и культурологии

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»

г. Барнаул, Алтайский край, Россия

В статье рассматриваются основные причины недостаточной эффективности естественнонаучного образования в гуманитарном вузе, представлено построение проблемного поля естественнонаучного образования в гуманитарном вузе, ранжирование проблем и установлено наличие и направленность причинно-следственных связей между выделенными проблемами.

Ключевые слова: естественнонаучное образование гуманитариев, проблемы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе.

Естественнонаучные дисциплины стали преподаваться в гуманитарных вузах сравнительно недавно, их введение в образовательную практику началось в конце XX в. Практически два десятилетия естественнонаучные дисциплины были обязательными для изучения студентами гуманитарных вузов, с введением федерального государственного образовательного стандарта высшего образования третьего поколения эти дисциплины сейчас являются дисциплинами по выбору студентов.

В исследовании А.Р. Камалеевой [5, с. 14] подчеркивается, что формирование естественнонаучных компетенций для студентов-гуманитариев, осуществляемое при изучении естественнонаучных курсов «Естественнонаучная картина мира» или «Концепции современного естествознания», является жизненно необходимым для адаптации в современном обществе. Как отмечает С.А. Старостина [6, с. 17], практически все ученые, осуществляющие исследования в области естественнонаучного образования, едины во мнении о том, что необходимо обновление не только специального естественнонаучного образования, но в первую очередь общего естественнонаучного образования для студентов-гуманитариев. Основными причинами недостаточной эффективности естественнонаучного образования, реализуемого в гуманитарном вузе, авторы считают игнорирование интеграционных процессов в науке и образовании, так и недостаточность учета психологиче-

ских особенностей, профессиональных интересов и склонностей студентов.

В современных условиях развития высшего образования проблема недостаточной эффективности естественнонаучного образования, реализуемого в гуманитарном вузе, обозначилась более резко и масштабно [2, с. 15]. Перечень имеющихся проблем и недостатков естественнонаучного образования в гуманитарном вузе, включает также и другие немаловажные проблемы, образующие проблемное поле. Анализ публикаций, посвященных изучению практики и проблем естественнонаучного образования, и проведенный нами опрос преподавателей естественнонаучных дисциплин и студентов гуманитарных вузов позволили установить перечень проблем, совокупность которых образует проблемное поле исследуемого образовательного процесса. Представленная совокупность проблем, образующих в своей сумме проблемное поле, наглядно демонстрирует существование большого количества проблем традиционной практики естественнонаучного образования в гуманитарном вузе. Эти проблемы оказывают множественное, многофакторное воздействие на функционирование образовательного процесса. Для совершенствования данного образовательного процесса необходимо решение выявленных проблем, образующих в своей совокупности проблемное поле образовательной практики. Выделение ключевых проблем позволяет определить конкретные направления изменений для повышения результативности образовательного процесса.

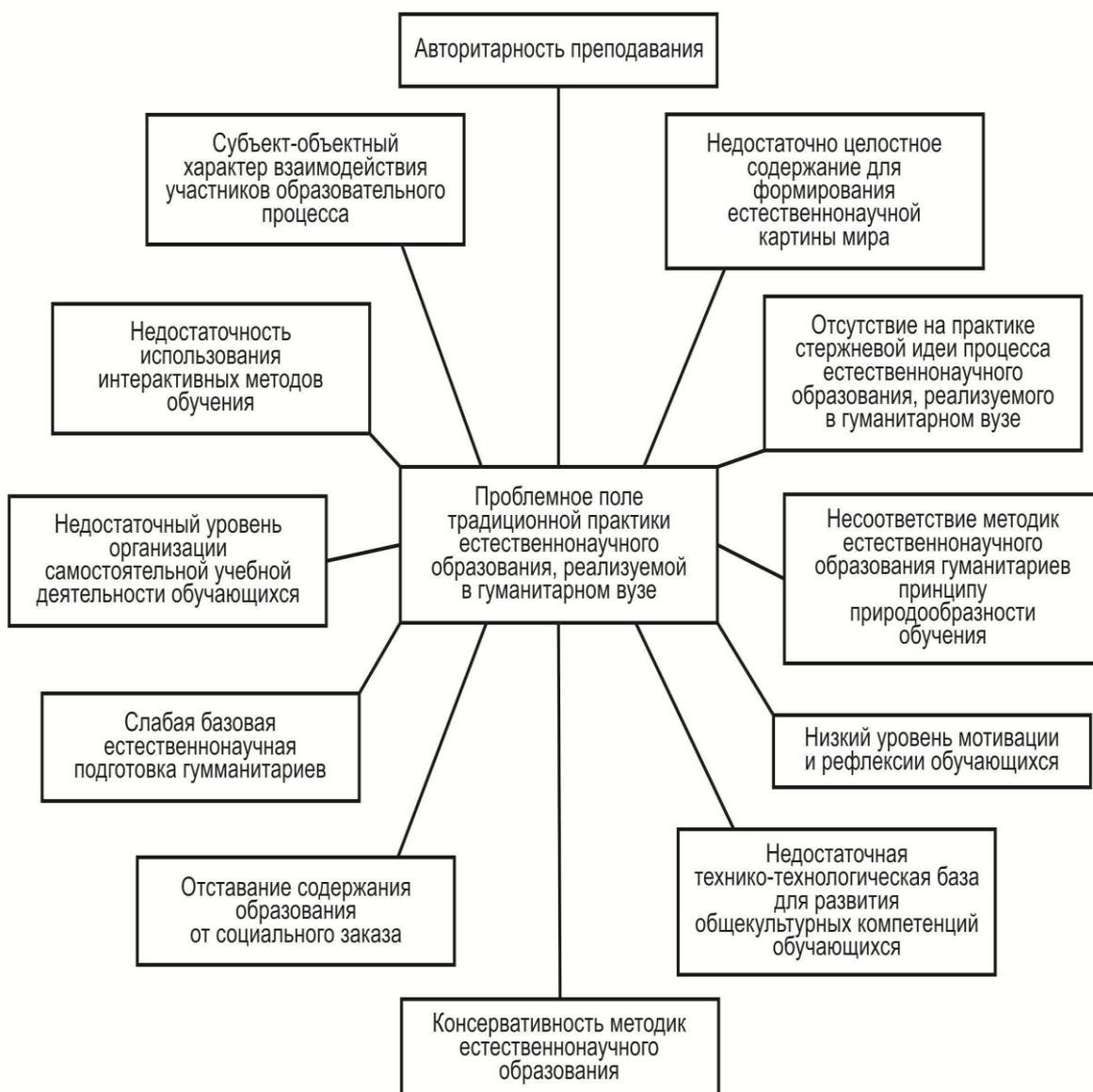


Рисунок 1. Проблемное поле традиционной практики естественнонаучного и образования в гуманитарном вузе

Для ответа на вопрос о том, какая проблема среди выделенных проблем является ключевой, от решения которой зависят другие проблемы, использовался метод экспертной оценки. Применение этого метода обусловлено потребностью принятия решения в ситуации многофакторного воздействия проблем на состояние образовательного процесса. Выполнение экспертной оценки предполагало осуществление логико-интуитивного анализа состава проблем образовательной практики. Последовательная деятельность по организации проведения экспертной оценки

включала: постановку задач планируемой экспертизы, отбор экспертов для формирования состава экспертной группы, подготовку материалов для опроса, интервьюирование экспертов, обобщение и интерпретацию полученных результатов. В состав экспертной группы входили 17 преподавателей вузов г. Барнаула, которые преподают учебные дисциплины «Концепции современного естествознания», «Естественнонаучная картина мира», «Экология» для студентов гуманитарных институтов и гуманитарных факультетов классического университета.

**РАНЖИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ ПО ПОНИЖАЮЩЕМУСЯ ВЕКТОРУ**

№ ранга	Проблема	Удельный вес проблемы, %
1.	Отсутствие на практике стержневой идеи организации процесса естественнонаучного образования	22,8
2.	Низкий уровень мотивации и рефлексии обучающихся	20,0
3.	Недостаточная технико-технологическая база для развития общекультурной компетенции обучающихся	14,3
4.	Несоответствие методик естественнонаучного образования принципу природосообразности	11,4
5.	Недостаточно целостное содержание для формирования естественнонаучной картины мира	8,5
6.	Слабая базовая естественнонаучная подготовка обучающихся	5,6
7.	Отставание содержания образования от социального заказа	2,9
8.	Авторитарность преподавания	2,9
9.	Субъект-объектный характер взаимодействия участников образовательного процесса	2,9
10.	Консервативность методик образования	2,9
11.	Недостаточный уровень организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся	2,9
12.	Недостаточность использования интерактивных методов обучения	2,9

В ходе опроса экспертов был составлен перечень конкретных проблем, имеющих в традиционной практике естественнонаучного образования в гуманитарном вузе. Для определения согласованности мнений экспертов по выделению и оценке проблем изучаемого образовательного процесса был рассчитан коэффициент конкордации. Коэффициент конкордации, полученный в результате расчетов, равен 0,91. Поэтому мнения экспертов относительно выделения конкретных проблем и их оценки образовательного процесса являются вполне согласованными.

Анализ рангов выделенных проблем показал, что главной проблемой является отсутствие стержневой идеи организации естественнонаучного образования в гуманитарном вузе. На втором месте стоит проблема низкой мотивации обучающихся. На третьем месте по значимости стоит проблема недостаточной разработанности технологических условий для развития общекультурной компетентности обучающихся. На четвертом месте стоит проблема несоответствия традиционных методик естественнонаучного образования, реализуемых в гуманитарном вузе,

принципу природосообразности обучения. Пятое место в таблице рангов занимает проблема недостаточной целостности содержания образования для формирования естественнонаучной картины мира. На шестом месте стоит проблема слабой базовой естественнонаучной подготовки обучающихся. С седьмого по двенадцатую позицию в таблице рангов занимают проблемы, имеющие одинаковый удельный вес. Это проблемы отставания содержания образования от заданного социального заказа, доминирующий авторитарный стиль преподавания, субъект-объектное взаимодействие участников образовательного процесса, консервативность методик естественнонаучного образования и недостаточность использования интерактивных методов обучения.

Применение метода парных сравнений к анализу названных проблем позволило установить наличие и направленность причинно-следственных связей между выделенными проблемами. Графическое представление взаимосвязей проблем, составляющих проблемное поле естественнонаучного образования, позволило выделить узловые и результирующие проблемы.

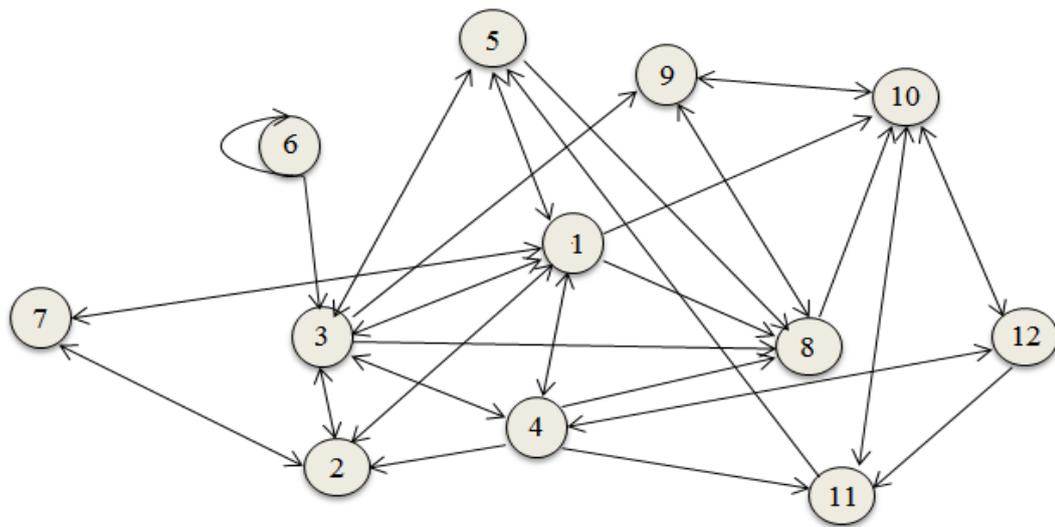


Рисунок 2. Граф взаимосвязей проблем традиционной практики естественнонаучного и математического образования в гуманитарном вузе

В соответствии с построенным графическим представлением взаимосвязей проблем в качестве узловых проблем следует рассматривать такие проблемы, как отсутствие на практике стержневой идеи процесса естественнонаучного и математического образования в гуманитарном вузе (1), недостаточность технологической базы для обеспечения развития общекультурной компетенции обучающихся (3), несоответствие методик принципу природосообразности (4) и авторитарность преподавания (8).

Преодоление названных выше обстоятельств определяет необходимость поиска ответа на вопрос, что же является первопричиной столь многочисленных проблем процесса естественнонаучного образования в гуманитарном вузе. В ответе на этот вопрос мы консолидируемся с мнением В.И. Аршинова [1, с. 116] в том, что кризис системы образования в немалой степени обусловлен ориентацией на жесткое разграничение гуманитарных и естественных дисциплин.

Повышение качества естественнонаучного образования, реализуемого в образовательном процессе гуманитарного вуза, требует изменения подходов к организации исследуемого образовательного процесса. В настоящее время, как справедливо утверждает Б.С. Гершунский, «человекомерность» современных наук и образования ставит новые цели и ценности образования» [4, с. 53]. В современных условиях развития высшего образования происходит изменение целей преподавания естественнонаучных дисциплин, реализуемых в учебном процессе гуманитарного вуза [3, с. 121]. Постановка мировоззренческих целей для естественнонаучного образования гуманитариев опосредована необходимостью воплощения идей культурологической парадигмы, гуманизацией и гуманитаризацией. Эти цели определяются социальным заказом на воспитание личности, обладающей не только профессиональной компетентностью, но и пониманием современной научной картины мира, готовностью к самообучению и саморазвитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аршинов В.И. Естественнонаучное образование гуманитариев: на пути к единой культуре // Общественные науки и современность. – 1994. – № 5. – С. 113-118.
2. Афонина Р.Н. Проектирование содержания естественнонаучного образования как средство формирования умений учебно-творческой деятельности будущих учителей / науч. ред. А.А. Шаповалов. – Барнаул: БГПУ, 2009. – 304 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Флинта, 1998. – 432 с.
4. Камалева А.Р. Научно-методическая система формирования основных естественнонаучных компетенций учащейся молодежи: автореф. дисс. ... доктора пед. наук / А.Р. Камалева. – М., 2012. – 45 с.
5. Старостина С.А. Естественнонаучное образование студентов гуманитарных направлений подготовки в условиях интеграции научного знания: автореф. дисс. ... доктора пед. наук. – Чита, 2011. – 44 с.
6. Afonina R. The problem statement of projecting of pedagogical system of the science education in the liberal arts university // Innovations in education / ed. by I. Kaufer. – Vienna, 2015. – P. 110-137.

PROBLEMS OF TRADITIONAL PRACTICE OF NATURAL-SCIENCE EDUCATION IN HUMANITARIAN INSTITUTION OF HIGHER LEARNING

AFONINA Raisa Nikolaev

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Philosophy and Culturology
Altai State Pedagogical University
Barnaul, Altai Territory, Russia

In the article principal reasons of insufficient efficiency of natural-science education are examined in humanitarian institution of higher learning, the construction of the problem field of natural-science education is presented in humanitarian institution of higher learning, ranging of problems and a presence and orientation of причинно-следственных connections are set between the distinguished problems.

Keywords: natural-science education of гуманитариев, problems of natural-science education in humanitarian institution of higher learning.

© Р.Н. Афонина, 2017

УДК 37.376

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МАССОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

ГОРБУНОВА Наталья Владимировна

доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики, психологии и инклюзивного образования, заведующая кафедрой педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных заведений
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
г. Ялта, Республика Крым, Россия

В статье обоснована актуальность проблемы инклюзивного образования, что обусловлено сформированностью негативных тенденций в состоянии здоровья подрастающего поколения; сформулированы задачи инклюзивного образования. Выделены характеристики инклюзивной образовательной среды в массовых образовательных учреждениях. Раскрыта сущность готовности специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде, выделены принципы и компоненты готовности. Выделены сферы и приоритетные направления деятельности специалистов по инклюзивному образованию.

Ключевые слова: инклюзивное образование, индивидуальные образовательные потребности, инклюзивная образовательная среда, инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья.

В последние десятилетия сформировались устойчивые негативные тенденции в состоянии здоровья детей всех возрастных групп. Увеличилась частота тяжелых форм патологии, что, в определенной мере, способствовало росту числа детей-инвалидов. Ухудшение состояния здоровья наиболее выражено среди подростков –

детей в возрасте от 10 до 17 лет включительно.

В последнее время предлагаются различные инновационные подходы к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями (Б.Б. Айсмонтас, С.В. Алехина, Ю.В. Богинская, Н.Н. Малофеев), одним из которых является инклюзивное образование, кото-

рое определяется как часть общего образования, подразумевающая доступность образования для всех, в плане приспособления к различным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья; основано на идеях инклюзии (или включения) детей с особыми образовательными потребностями в массовые образовательные учреждения, предусматривающее доступное для всех качественное обучение, воспитание, развитие и удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей [1; 2; 4; 6]. Это связано с тем, что в системе специального (коррекционного) образования с хорошо отработанной десятилетиями методикой обучения детей с особенностями в развитии недостаточно развита социальная адаптация ребенка с особыми образовательными потребностями в реальном мире – он находится в изоляции от социума. Особенно заметна разница в приобретении социального опыта. В тоже время инклюзивное образование способствует развитию у здоровых детей толерантности, чувства сопереживания, сострадания, с одной стороны, и активности и самостоятельности, с другой.

Задачами инклюзивного образования являются: создание единой образовательной среды для лиц, имеющих разные стартовые возможности; развитие потенциальных возможностей детей с особенностями развития в совместной деятельности со здоровыми сверстниками; организация системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования; освоение лицами с особыми образовательными потребностями общеобразовательных программ в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом. Решающим направлением образования и воспитания детей с особыми образовательными потребностями является создание инклюзивной образовательной среды, которая служит удовлетворению индивидуальных образовательных потребностей всех детей независимо от их материальных, интеллектуальных, социальных, эмоциональных или иных условий и должна создаваться для детей-инвалидов, лиц с ограниченными возможностями здоровья за счет структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы учреждения.

Опираясь на исследования Ю.В. Богинской, Т.Г. Зубаревой, Н.Н. Малофеева, Н.А. Медовой, Ю.В. Шумиловской, выявлены ведущие характеристики инклюзивной образовательной среды в массовых образовательных учреждениях:

1. Культивирование системы ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию детей с особыми образовательными потребностями.

2. Организация образовательного процесса направлена на удовлетворение образовательных потребностей детей с инвалидностью, ограниченными возможностями здоровья и учитывает интересы их нормально развивающихся сверстников.

3. Учет особых образовательных потребностей ребенка предполагает создание условий для организации образовательного процесса.

4. Индивидуально-ориентированная общеобразовательная программа должна учитывать возможности каждого ребенка к усвоению образования.

5. Инклюзивная образовательная среда формируется корпоративно, коллективом единомышленников [3; 5; 6; 7; 8].

О понимании важности и значимости проблемы инклюзивного образования свидетельствует многое:

– введение федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

– неготовность педагогических, научно-педагогических кадров к работе с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья, инвалидность; двухаспектность проблемы подготовки: необходимость подготовки будущих специалистов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью с одной стороны и подготовки профессорско-преподавательского состава к работе со студентами-инвалидами;

– функционирование в каждом федеральном округе вузов-флагманов инклюзивного образования, осуществляющих в том числе и подготовку специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде: Южный федеральный университет, Крымский федеральный университет, Северо-Кавказский федеральный университет, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск), Московский городской психолого-педагогический университет, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа), Новосибирский государственный технический университет и др.;

– во многих вузах созданы институты (проблем инклюзивного образования; педагогики,

психологии и инклюзивного образования), центры (Городской ресурсный центр по развитию инклюзивного образования, Институт проблем инклюзивного образования МГППУ; Региональный ресурсный центр инклюзивного образования г. Архангельск; Центр инклюзивного образования ЮФУ; Центр высшего образования инвалидов КФУ; Государственное областное бюджетное общеобразовательное учреждение «Центр инклюзивного образования» Великий Новгород) и кафедры (инклюзивного образования и сурдопедагогики (МППУ); специальной педагогики и инклюзивного образования; специального (коррекционного) и инклюзивного образования (Благовещенск)) инклюзивного образования; введена должность проректора по инклюзивному образованию (МГППУ, РГСУ);

– в вузах реализуются профиль подготовки «Инклюзивное образование»; магистерские программы «Педагогика инклюзивного образования» (ЮФУ), «Психология и педагогика инклюзивного образования» (Институт проблем инклюзивного образования МГППУ; КФУ), «Психологическое сопровождение образования лиц с проблемами в развитии». Некоторые вузы реализуют данные магистерские программы в сетевой и дистанционной форме;

– создается доступная среда; адаптивные образовательные программы; приобретается специальное оборудование (оборудование, обеспечивающее доступность среды для всех категорий инвалидности; адаптационное оборудование; развивающие и адаптивные комплексы; оборудование для учащихся с инвалидностью по зрению (шрифты Брайля); оборудование для учащихся с инвалидностью по слуху (индукционная петля); организуется дистанционное обучение; курсы повышения квалификации;

– достаточно часто используется волонтерство обучающихся путем создания волонтерских отрядов, мобильных волонтерских групп;

– разработаны и апробируются технологии инклюзивного образования.

В то же время анализ учебных планов позволяет утверждать, что внимание проблеме подготовки кадров к работе в инклюзивной образовательной среде уделяется преимущественно в основной профессиональной образовательной программе направлений подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Психология», «Адаптивная физическая культура», непосредственно в магистерских программах, связанных с инклюзивным образованием. В частности

обучающиеся изучают дисциплины: «Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями», «Инклюзивное образование», «Психолого-педагогические основы обучения в инклюзивном образовании», «Интеграция и инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья», «Психология отклоняющегося развития», «Образовательная среда как аспект социально-психологической адаптации детей с особыми возможностями», «Профессиональная деятельность педагога-психолога в инклюзивном образовании», которые непосредственно направлены на формирование инклюзивной компетенции.

Эффект реализации процесса подготовки специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде достигается благодаря использованию основных педагогических принципов: гуманизации, системности, культуросообразности, событийности, успешности, а так же специальных принципов: коррекционно-компенсирующей направленности образования, деятельностного подхода в обучении и воспитании; творческой активности.

Готовность специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде предусматривает совокупность знаний и представлений об особенностях лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, владение способами и приемами работы с ними в условиях инклюзивной образовательной среды, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности.

Среди компонентов готовности специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде выделим: мотивационный; когнитивный; деятельностный; креативный.

Сферами деятельности специалистов по инклюзивному образованию являются:

I. Образовательная реабилитация – организация непрерывного доступного и качественного инклюзивного образования.

II. Социально-педагогическая реабилитация – социализация и интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью в социальную, образовательную и профессиональную среду.

III. Психологическая реабилитация – восстановление личностного статуса инвалида, укрепление и сохранение психического здоровья, оказание необходимой помощи в адаптации в интегрированную образовательную и социальную среду.

IV. Медицинская и физическая реабилитация –

полное восстановление инвалида как личности, включая физиологические, физические, психологические и социальные его функции.

Приоритетными направлениями деятельности специалистов по инклюзивному образованию являются:

Организационная работа: организация сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью; координация деятельности всех специалистов и служб по организации комплексного сопровождения обучения лиц с инвалидностью, ограниченными возможностями здоровья; консультирование администрации образовательного учреждения, проведение мониторинга социально-бытовых и санитарно-гигиенических условий проживания лиц с инвалидностью, ограниченными возможностями здоровья; содействие внедрению специальных информационных и обучающих технологий; создание региональной базы данных инвалидов; привлечение фондов, спонсоров по оказанию помощи в организации сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью.

Учебно-воспитательная работа: разработка и внедрение в учебно-реабилитационный процесс комплексной программы; организация инклюзивного обучения лиц с инвалидностью, планирование учебно-воспитательной работы и дальнейшего улучшения учебно-реабилитационного процесса; организация участия в выставках, конкурсах, спортивных соревнованиях; адаптация лиц с инвалидностью, ограниченными возможностями здоровья к обучению.

Научно-исследовательская работа: разработка и внедрение методологии эффективной комплексной реабилитации инвалидов на протяжении всего периода обучения; проведение научно-исследовательской работы в области социализации инвалидов, лиц с ограниченными возможностями здоровья по следующим разделам: инклюзивное образование, медицинская и физическая реабилитация, социальная и коррекционная педагогика, прикладная психология; разработка научных, методических, практических положений для выяснения влияний образовательных, психологических, медицинских факторов на психофизические характеристики здоровья инвалидов, лиц с ограниченными возможностями здоровья и качество их обучения; разработка и внедрение международных грантов, проектов по интеграции детей и молодежи с инвалидностью, лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Научно-методическая работа: подготовка специализированного учебно-методического обеспечения и научно-методического обоснования различных аспектов интегрированного обучения; подготовка педагогических кадров к работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью различных нозологий путем повышения их квалификации, проведение семинаров и ознакомительных лекций; консультирование по подготовке учебной информации для учета потребностей в образовательных услугах лиц с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью определенных нозологий.

Психо-коррекционная и медико-реабилитационная работа: изучение показателей индивидуальной характеристики состояния и уровня физического и психического здоровья, составление психофизического «портрета» с учетом соматофизиологических и психологических способностей и возможностей организма; разработка индивидуальной учебно-реабилитационной программы для каждого в течение обучения и контроль за их выполнением; организация деятельности учебно-реабилитационной комиссии при приеме на обучение и сопровождении; проведение психодиагностики, тренинговой работы, консультирование; организация профилактических и медико-реабилитационных мероприятий.

Информационно-консультативная работа: оказание практической и консультативной помощи по трудоустройству выпускникам-инвалидам, окончившим высшие учебные заведения и помощь в дальнейшей адаптации к профессиональной деятельности; проведение профориентационной работы среди учащихся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью; участие в подготовке лиц с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью к обучению в условиях высшего учебного заведения; оказание консультативной помощи представителям вузов и других организаций по вопросам обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, инвалидов и их реабилитации.

Таким образом, подготовка специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде – важная стратегическая задача, направленная на формирование готовности к данному виду профессиональной деятельности и инклюзивной компетенции; включающая такие приоритетные направления деятельности, как: организационная, учебно-воспитательная, научно-методическая, научно исследовательская, психо-коррекционная и медико-реабилитационная, информационно-консультационная работа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айсмонтас Б.Б., Галиуллина С.Д. Особенности получения образовательных услуг в условиях инклюзивного обучения // Вестник УГАЭС. Наука. Образование. Экономика. – 2015. – № 3. – С. 25-30.
2. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-91.
3. Богинская Ю.В. Инклюзивная образовательная среда дошкольного образовательного учреждения и начальной школы: комплексный подход // Гуманитарные науки. – № 4. – 2015. – 199 с. – С. 47-53.
4. Богинская Ю.В. Условия обеспечения образовательной доступности вузов для студентов с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 8 (60). – С. 164-166.
5. Зубарева Т.Г. Развитие профессиональной компетентности специалистов в области инклюзивного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 297-310.
6. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.
7. Медова Н.А. Инклюзивное образование: основные подходы, модели, технологии формирования инклюзивного образования. – Saarbrusken: LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 126 с.
8. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущих учителей технологии к работе в условиях инклюзивного образования // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ). – Краснодар: КубГАУ, 2011. – № 3. – С. 75-81.

INCLUSIVE EDUCATION IN MASS EDUCATIONAL INSTITUTIONS**GORBUNOVA Nataliia Vladimirovna**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Institute of Pedagogy,
Psychology and Inclusive Education, Head of the Department of Pedagogical Excellence
of Primary School Teachers and Preschool Teachers
The Humanitarian-Pedagogical Academy (branch)
of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky
Yalta, the Republic of Crimea, Russia

The article proves the urgent character of the problem of inclusive education which is determined by the formedness of negative tendencies concerning the state of health of the younger generation; the learning objectives of the inclusive education are formulated. The article also gives the characteristics of inclusive educational environment in mass educational institutions. The essence of the specialists' readiness to work in inclusive educational environment is revealed and also the principles and components of readiness are defined. The domains and promising directions in the activity of specialists in inclusive education are highlighted.

Keywords: inclusive education, individual educational needs, inclusive educational environment, disabled persons, people physically challenged.

© Н.В. Горбунова, 2017

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

ЗАБОЛОТНАЯ Светлана Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации
г. Оренбург, Россия

В статье рассматриваются аксиологические особенности лингво-профессионального развития студентов медицинского вуза в контексте высшего профессионального образования. Автор отмечает необходимость формирования иноязычной коммуникативной компетенции для успешного профессионального становления личности будущего специалиста в области медицины. Расширение академических и профессиональных границ свидетельствует о важности свободного владения иностранным языком будущей специальностью.

Ключевые слова: лингво-профессиональное развитие, студенты медицинского вуза, иноязычная коммуникативная компетенция, ценности.

При любых социально-экономических изменениях и реформах, происходящих в современном обществе, неизменными остаются такие общечеловеческие ценности, как здоровье и жизнь человека. От эффективности работы медицинского сообщества зависит не только здоровье жителей России, но и в результате социально-экономическое развитие страны, поскольку именно здоровье граждан определяет возможности общественного прогресса.

Стремление высшего медицинского образования к интеграции в мировое образовательное пространство, расширение академических, профессиональных и экономических границ свидетельствует о необходимости свободного владения иностранным языком (ИЯ) будущей специальности. В данном контексте особое значение приобретает лингво-профессиональное развитие студентов медицинского вуза. Это, безусловно, придает особое значение необходимости формирования иноязычной коммуникативной компетенции, которая позволяет пользоваться ИЯ как средством познавательной деятельности, так и межкультурного общения.

Иноязычную коммуникативную компетенцию, в свою очередь, мы рассматриваем как интегративное системно-ценностное качество личности студента медицинского вуза, представляющее собой совокупность профессиональных и иноязычных знаний, умений и ценностных отношений, что позволяет ему управлять своей деятельностью от постановки цели, выбора способов ее реализации и достижения, а также оценки полученного результата, позволяя пользоваться иностранным языком как средством международного общения [1]. Иноязычная коммуникативная компетенция подра-

зумекает наличие определенного уровня владения техникой общения и тесно связана с когнитивным и эмоциональным развитием студента медицинского вуза, а также формированием ценностных ориентаций личности будущего специалиста в области медицины. Для достижения цели формирования иноязычной коммуникативной компетенции в рамках лингво-профессионального развития студентов медицинского вуза предстоит решить ряд задач:

- сформировать у студентов-медиков лингвистические умения и навыки, обеспечивающие иноязычную речевую деятельность;
- подготовить студента к участию в профессиональном и социо-бытовом общении;
- повысить общий культурный уровень студента медицинского вуза на основе совершенствования умений речевого общения.

Иноязычная коммуникативная компетенция как результат лингво-профессионального развития обеспечивает готовность студента медицинского вуза продуктивно использовать полученные знания. Иноязычная коммуникативная компетенция как процесс подразумевает динамику ценностного развития личности на основе познания иноязычной действительности.

С точки зрения аксиологического потенциала иноязычной коммуникативной компетенции, то она является отражением проектной способности личности студента медицинского вуза и результатом развития ценностного познания иноязычной действительности. Это находит свое отражение в присвоении ценностей мировой академической и профессиональной культуры, преобразование себя под влиянием развития иерархии ценностных ориентаций и, в результате, проектирование своего профессионального будущего [3].

В процессе лингво-профессионального развития студентов медицинского вуза происходит присвоение профессиональных ценностей при формировании иноязычной компетенции, воспитание позитивного отношения к будущей профессии; формирование лингвистических и профессиональных практических умений и навыков [4]. Личностный смысл деятельности студента заключается не в усвоении готовой системы знаний, а в формировании на их основе целостной структуры будущей профессиональной деятельности. Весь процесс лингво-профессионального развития студентов медицинского вуза на всех этапах обучения осуществляется в поступательном режиме, четко соблюдая этапность и преемственность, где каждый предыдущий этап является основой последующего при обязательном постепенном усложнении деятельности, формировании и развитии творческих способностей личности будущего врача. Лингво-профессиональное развитие студентов медицинского вуза осуществляется посредством активизации креативно-ценностного механизма: от репродуктивного к творческому, от простого к сложному.

Особенностью процесса лингво-профессионального развития является его полифункциональность. Это позволяет нам выделить следующие функции данного педагогического явления:

– субъектно-развивающая обеспечивает содержательную наполняемость и постепенное развитие аксиологического потенциала личности студента медицинского вуза как субъекта лингво-профессиональной деятельности;

– профессионально-активизирующая проявляется в актуализации профессионально-ценностных установок, в которых выражается направленность личностного потенциала на профессионально-ориентированную деятельность по оказанию квалифицированной и эффективной медицинской помощи;

– прогностическая выражается в умении личности студента медицинского вуза фиксировать предпосылки дальнейшей жизнедеятельности согласно ценностным ориентациям личности и запросам общества [2].

Технологическую основу лингво-профессионального развития составляет интеграция симуляционных в сочетании с приемами гуманитарных (кейс-стади, деловая игра) и информационно-коммуникационных технологий. Решение комплекса профессионально ориентированных ситуаций (истории болезней и описания различных клинических случаев и патологий) с выбором форм и способов действий, имитирующих медико-ориентированные функции в иноязычном аксиологическом пространстве, дает возможность студентам применить полученные знания на практике [2].

Лингво-профессиональное развитие студентов предполагает создание иноязычной профессионально ориентированной, аксиологически значимой среды для реализации личностно-развивающей функции высшего медицинского образования. Становление личности профессионала, специалиста в области медицины, возможно без совершенствования его ценностной структуры в аксиологически значимой образовательной среде высшей медицинской школы. Педагогические профессионально ориентированные технологии обеспечивают подготовку профессионалов новой формации, готовых находить нестандартные профессиональные и жизненные решения, обретающие уникальное и универсальное значение средствами ИЯ. Иностранный язык представляет собой аксиологическую среду развития личности студента медицинского вуза. Система ценностных отношений будущих специалистов в области медицины определяет их познавательную мотивацию в иноязычной профессионально ориентированной деятельности.

Суть дисциплины «Иностранный язык» в аксиологической парадигме высшего медицинского образования заключается в ценностной ориентации студентов на общение. В ходе занятий акцент делается на развитие разговорных навыков. Введение и закрепление грамматических структур проводится с упором на ситуативное использование грамматического явления. На занятиях по иностранному языку студентам предоставляется возможность сформировать и развить умения и навыки профессионального общения на иностранном языке в рамках будущей профессии, используя инновационные педагогические технологии; работу над коммуникативными профессионально ориентированными речевыми ситуациями; креативно-ценностные задания, направленные на понимание многообразия иноязычной культуры.

В работе кафедры иностранных языков Оренбургского государственного медицинского университета особое внимание уделяется воспитанию познавательного интереса, созданию положительной мотивации при изучении иностранного языка и получении действенных знаний, развитию интеллектуальной самостоятельности, развитию познавательной активности. Все это, в конечном итоге, способствует сознательной постановке студентом жизненной цели, предполагая познание условий и обстоятельств деятельности, определение путей и средств в ее достижении. Этому способствует использование в работе кафедры активных и интерактивных методов обучения. На занятиях по иностранному языку широко используются элементы проблемного обучения, опережающие домашние задания, занятия-собеседования, занятия-консультации, деловые игры, соз-

дание исследовательских проектов. В этой работе немаловажным является разнообразие используемых форм: взаимосвязь индивидуальной, фронтальной, групповой и коллективной учебной работы, являющейся условием развития познавательных возможностей студентов; формирования положительного отношения к учебе, овладение методами познавательной деятельности [2].

Рассматривая аксиологические основы лингво-профессионального развития студентов медицинского вуза, мы, прежде всего, подразумеваем работу с медицинской терминологией на иностранном языке. Знакомство и работа с медицинской терминологией на иностранном языке актуализирует личностный компонент иноязычной деятельности и, как следствие, системно-ценностное развитие личности будущего специалиста в области медицины, что, в свою очередь, обеспечивает достижение практических результатов владения иностранным языком, значимых для будущей профессии.

Следовательно, аксиологическими основами лингво-профессионального развития студентов

медицинского вуза выступает совершенствование умений и навыков общения на иностранном языке в ситуациях реальной жизни и создание на занятиях условий, максимально приближенных к реальным речевым ситуациям, стимулируя желание каждого студента высказаться на основе профессионально значимого материала, приближенного к интересам обучающегося. Для формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущий врач должен быть поставлен на занятия в такие условия, при которых с помощью языковых средств он смог бы решить необходимые для себя проблемы, т. е. его высказывания должны обладать коммуникативной ценностью.

Таким образом, лингво-профессиональное развитие будущих врачей в образовательном пространстве медицинского вуза направлено на формирование иноязычной коммуникативной компетенции при реализации деятельности по сохранению жизни и здоровья людей с основой на активизацию ценностной сферы личности и развитие ее аксиологического потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заболотная С.Г. Ценностные технологии реализации дополнительного лингво-профессионального образования студентов медицинского вуза // Современные наукоемкие технологии. – № 12 (часть 2), 2015. – С. 326-331.
2. Заболотная С.Г. Становление образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2013. – 214 с.
3. Кирьякова А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей. – М.: Дом педагогики, 2009. – 319 с.
4. Сахарова Н.С. Развитие академической мобильности студентов университета в контексте иноязычной компетенции // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 2 (121). – С. 318-321.

AXIOLOGICAL BASES OF LINGUO-PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MEDICAL STUDENTS

ZABOLOTNAYA Svetlana Gennadevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Associate Professor of the Department of Foreign Languages

Orenburg State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

Orenburg, Russia

The axiological peculiarities of linguo-professional development of medical students in the context of higher professional education are considered in this article. The author notes the necessity of foreign language communicative competence formation for successful professional development of the personality of future specialist in medicine. Widening of academic and professional borders means the importance of fluent mastering of foreign language of future specialty.

Keywords: linguo-professional development, medical students, foreign language communicative competence, values.

ПРОБЛЕМЫ ВНЕШНЕГО И ВНУТРЕННЕГО КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

КИРИЛЛОВА Татьяна Васильевна

доктор педагогических наук, доцент

начальник кафедры юридической психологии и педагогики

ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний»
г. Рязань, Россия

В настоящей статье рассматриваются вопросы обучения адъюнктов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) России по программам подготовки кадров высшей квалификации с присвоением квалификации «исследователь, преподаватель-исследователь», основные проблемы контроля качества образования кадров высшей квалификации, вносятся некоторые предложения по совершенствованию внешнего и внутреннего контроля качества и формирования содержания программ научных исследований.

Ключевые слова: качество образования, научно-педагогические кадры высшей квалификации, диссертационное исследование, экспертиза, контроль качества образования.

Для проведения методологических, комплексных и практико-ориентированных исследований в уголовно-исполнительной системе, для эффективной подготовки курсантов в образовательных организациях ФСИН России необходимы высококвалифицированные научно-педагогические кадры. Вопросам подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в Академии ФСИН России сегодня уделяется пристальное внимание, выстроена система организационных институциональных структур в виде логической цепочки: магистратура – адъюнктура, аспирантура – докторантура. Однако качество подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации зависит от ряда факторов: инновационной образовательной среды, гибкой структуры процесса обучения, единства научно-исследовательской деятельности и образовательного процесса, высокого уровня образовательных услуг и внешнего и внутреннего контроля качества образования.

Любой субъект образовательного процесса заинтересован в обеспечении *качества образования, однако самому термину «качество»* приписываются разнообразные, зачастую противоречивые значения: Мы будем использовать термин «качество образования» как понятие относительное, при таком его понимании качество образования не будет являться атрибутом образовательных услуг. О качестве образования мы будем судить по тому, насколько результат образования (в рассматриваемом нами случае результатом будет являться диссертационное исследование или научно-исследовательская работа) отвечает требованиям, предъявляемым к такого рода научным продуктам.

Что можно понимать под внешним и внутренним контролем качества образования научно-педагогических кадров высшей квалификации? Мы предлагаем в качестве внутреннего контроля принять качество процесса обучения, подготовки научного исследования и качество его внутренней экспертизы и обсуждения на кафедрах. Под внешним контролем мы понимаем контроль со стороны диссертационных советов, итогом которого можно считать результаты обсуждения на достаточно распространенных методологических семинарах, внешнюю экспертизу, проводимую экспертами диссертационных советов, ведущих организаций, а также оппонентами, и саму процедуру и результат публичной защиты диссертационного исследования. Необходимо также к внешнему контролю качества отнести контроль более высокого уровня со стороны Высшей аттестационной комиссии. На этом уровне контроля происходит не только оценка качества диссертационных исследований, что свидетельствует о качестве подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, но и контроль деятельности диссертационных советов.

В современных условиях реформирования уголовно-исполнительной системы и оптимизации штатной численности сотрудников проблема оценки качества подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, качества научных исследований пенитенциарной проблематики приобретает первостепенное значение, так как в ближайшие годы не ожидается увеличения численности научных сотрудников, в то же время потребности практики в новых резуль-

татах исследований постоянно растут. Повысить эффективность научных работ невозможно без объективного анализа их качества, разработки соответствующего критериального аппарата, методов оценки новизны, актуальности, теоретической и практической значимости.

Проблема оценки качества диссертационных исследований в педагогической науке относится к одной из мало разработанных. В Московском исследовательском институте научной педагогики при Московском государственном университете в 30-х гг. XX в. был введен ряд показателей, позволяющих судить о результатах научных исследований и делать попытки оценки качества диссертационных исследований.

Анализируя исследования последних лет в качестве члена диссертационного совета, оппонента, нам приходится констатировать, что в них зачастую решаются узкопрофессиональные вопросы, раскрываются неактуальные, второстепенные темы. Работы изобилуют стереотипами, их выводы уже известны в науке, очевидны и не имеют признака новизны. Встречаются узость исследовательской проблематики, ограниченность теоретической значимости выполненных работ. Хотя актуальные проблемы разрабатываются, но они представлены единичными исследованиями, налицо диспропорциональное развитие научных исследований. Членами диссертационных советов по педагогическим наукам, выступающим в качестве экспертов, отмечается неактуальность части представляемых в совет диссертационных работ, их слабая практическая значимость. Таким образом, остро стоит вопрос повышения качества диссертационных исследований.

Для оценки качества сегодня можно использовать уже имеющиеся основные критерии и характеристики, систематизацию и классификацию диссертационных исследований. Критерии оценки качества диссертационных исследований должны отвечать требованию адекватности, их необходимо применять в зависимости от назначения и области использования, т. к. оценке могут подвергаться различные этапы исследования, его организация, его результат и т. д.

Ученые, исследовавшие эту проблему, выделяют три группы критериев:

- относящиеся к планированию и организации исследовательской работы (научность, комплексность, целевая аудитория, оформление и др.);

- характеризующие внедрение полученных результатов в практику или готовность результатов исследования для внедрения в практику [6].

Наиболее важной мы считаем третью группу, к которой относятся критерии качества и эффективности результатов завершенных работ: теоретическая и практическая актуальность, новизна, обоснованность и перспективность выводов, эвристичность, практическая значимость работы и др.

Для оценки качества диссертационных исследований необходимо однозначное понимание содержания и трактовки вышеперечисленных критериев и экспертами, и обучающимися в адъюнктуре и аспирантуре.

Однако это зачастую сделать не представляется возможным. В качестве примера можно констатировать, что актуальность, новизна, теоретическая и практическая значимость прикладных и фундаментальных исследований существенно отличаются. Поэтому необходимы стандартизованные описания критериев, раскрывающие не только сами качества, присущие тому или иному диссертационному исследованию (актуальность, новизну, теоретическую и практическую значимость и т. д.), но и степень выраженности этих качеств.

Сегодня зачастую используется подход, при котором эксперты констатируют наличие или отсутствие некоторого качества (новизна есть – нет, работа актуальна – неактуальна и т. п.), что дает излишне категоричную оценку качества исследования. Количество критериев, необходимых и достаточных для оценки качества работы, также является предметом научного спора. В литературе для оценки качества работ предлагаются почти два десятка критериев. Однако достаточно трех-четырех. Это необходимый минимум, который позволяет оценить качество работы и затратить на эту процедуру не очень много времени [14].

Так, новизна результатов исследований может быть выражена через уровни, которые отражает место полученных знаний в научной картине мира: уровни конкретизации, дополнения, преобразования. С точки зрения актуальности исследования в образовании можно ранжировать следующим образом: фундаментальные, высокоактуальные исследования; актуальные исследования; малоактуальные исследования; неактуальные исследования, в которых нет необходимости.

Рассмотрим теперь вопрос внутреннего контроля качества образования научно-педагогических кадров в образовательных организациях ФСИИ России. Процессы модернизации содержания образования, новые приоритеты в образовательной политике, изменение концеп-

туальных ориентиров побуждают к поиску иных подходов к организации учебной деятельности на факультете подготовки научно-педагогических кадров.

Сегодня в Академии ФСИН России ведется подготовка кадров высшей квалификации с присвоением квалификации «исследователь, преподаватель-исследователь» по 11 образовательным программам, регламентирующим цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, оценку качества подготовки выпускника. Структурно реализуемые программы включают в себя: учебный план с графиком учебного процесса, рабочие программы учебных дисциплин, программы практик, научно-исследовательской работы, государственной итоговой аттестации и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующих образовательных технологий.

Существуют строго определенные требования, предъявляемые к обучающимся, осваивающим основные образовательные программы по направлению подготовки научно-педагогических кадров в адъюнктуре, в том числе наличие образования не ниже высшего (специалитет или магистратура). Порядок приема и условия конкурсного отбора обучающихся определяются действующим законодательством и внутренними документами Академии ФСИН России.

Особая роль в совершенствовании учебного процесса принадлежит методическому обеспечению учебной деятельности, поскольку высокий уровень методического обеспечения выступает важным фактором продуктивного, развивающего обучения и профессионального роста научно-педагогических кадров.

Методическая работа – это вид образовательной деятельности, направленный на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого педагогического работника и представляющий собой совокупность мероприятий, проводимых в целях овладения эффективными методами и приемами учебной работы, творческого применения их на занятиях, поиска новых, наиболее рациональных и эффективных форм и методов организации, проведения и обеспечения образовательного процесса. Это деятельность по обучению и развитию педагогических кадров; выявлению, обобщению и распространению наиболее ценного опыта, а так же созданию собственных методических разработок для обеспечения образовательного процесса.

Основные функции повышения качества образования научно-педагогических кадров: информирование о новых требованиях, предъявляемых к работе над диссертационным исследованием, ознакомление с наиболее актуальными и современными достижениями педагогической науки и практики; обучение и развитие научно-педагогических кадров до уровня, необходимого для написания диссертационного исследования и др.

Повышение качества образования научно-педагогических кадров возможно посредством внутреннего контроля качества образовательного процесса, как через методическую службу факультета подготовки научно-педагогических кадров, так и через работу предметных кафедр, независимых экспертов и научных руководителей.

Во главу угла при совершенствовании повышении качества образовательного процесса на факультете подготовки научно-педагогических кадров ставятся реальные запросы и интересы субъектов учебной деятельности, позитивный стиль управления образовательным процессом, при котором планирование и выработка решений осуществляется коллегиально; контроль носит диагностический, аналитический, обучающий и поддерживающий характер.

Совершенствование методического обеспечения образовательного процесса мы видим в постепенном переходе от традиционного методического обеспечения к новой современной модели, актуальной в настоящее время инноваций в области образования: использовании электронной образовательной среды (ЭОС). Эта модель имеет следующие цели: создание условий для непрерывного образовательного процесса в он-лайн режиме адъюнктов, аспирантов и соискателей, вне зависимости от форм обучения и наличия или отсутствия времени, отведенного на аудиторную работу, их подготовку как субъекта профессиональной деятельности, социальной жизни, субъекта личностной самореализации, самоактуализации и самоорганизации. При такой модели адъюнкты, аспиранты становятся активными субъектами образовательного процесса и принимают участие в его совершенствовании. Принципиальное новшество, вносимое компьютером в образовательный процесс – интерактивность, позволяющая развивать активно-деятельностные формы обучения. Именно это новое качество позволит нам надеяться на эффективное, реально полезное расширение сектора подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. С появлением электрон-

ных изданий и виртуальных учебных лабораторий в практических занятиях, как и в получении информации, подготовка научных кадров высшей квалификации выйдет на качественно новый уровень, внешний и внутренний контроль качества образования кадров приобретет открытость и будет носить системный, целенаправленный, плановый характер.

Можно предложить следующие принципы организации методического обеспечения образовательного процесса в ЭОС:

- принцип инновационного преобразования самого образования;
- принцип системности и последовательности;
- принцип «зоны ближайшего развития»;
- принцип сочетания индивидуальных и групповых заданий;
- принцип изучения новых педагогических технологий;
- принцип стимулирования адъюнктов и аспирантов на основе разработанной системы моральных и материальных стимулов;

– принцип непрерывности и преемственности в методическом обеспечении образовательного процесса.

Таким образом, мы считаем, что решение проблемы нехватки научно-педагогических кадров, получающих после прохождения обучения исковую степень и защищающих диссертационные исследования, способных осуществлять исследования в нестандартных направлениях и областях, непрерывно обновляющих багаж своих профессиональных знаний, умеющих жить и работать в инновационной среде, может быть связано с решением обозначенной нами проблемы внешнего и внутреннего контроля качества образования кадров высшей квалификации.

Повышение качества образования научно-педагогических кадров существенно облегчит организацию и проведение научных исследований и ускорит написание диссертации должного уровня, который необходим для представления работы в диссертационный совет и ее успешной защиты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Загузов Н.И. Докторские диссертации по педагогике и психологии (1937-1999 гг.). – М., 2000. – 216 с.
2. Загузов Н.И. Становление и развитие квалификационных научных работ по педагогике в России (1934-1997 гг.). – СПб., 1999. – 375 с.
3. Загузов Н.И. Подготовка и защита диссертации по педагогике. – М.: Издательский дом Орел-Лайн, 1998. – 192 с.
4. Кириллова Т.В. Образование-фактор экономического и социального прогресса // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 10. – С. 138-139.
5. Кириллова Т.В., Кириллова О.В. Педагогический такт как условие и средство повышения культуры профессионально-педагогического общения // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 2. – С. 63-64.
6. Леднев В.С., Краевский В.В., Полонский В.М., Штульман Э.А. Требования к диссертациям по педагогическим наукам. – М.: ВАК, 1990. – 20 с.
7. Кириллова Т.В., Кириллова О.В. Системная методология: системный подход в развитии научного познания // Глобальный научный потенциал. – 2014. – № 12 (45). – С. 37-39.
8. Неволлина Е.М. Как написать и защитить диссертацию. – Челябинск, 2001. – 190 с.
9. Новиков А.М. Докторская диссертация?: Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. – М.: Эгвес, 2003. – 120 с.
10. Новиков А.М. Как работать над диссертацией. – М.: Эгвес, 1999. – 104 с.
11. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
12. Попков В.А., Коржуев А.В. Избранные проблемы педагогического исследования. Пособие для начинающего аспиранта. – М.: Янус-К, 1999. – 104 с.
13. Проблемы методологии педагогики и методики исследований / под ред. М.А. Данилова и Н.И. Болдарева. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.
14. Рабочая книга председателя диссертационного совета по психолого-педагогическим наукам / сост. Н.И. Загузов. – СПб., 1995. – 212 с.

RPROBLEMY OF EXTERNAL AND INTERNAL QUALITY CONTROL OF FORMATION OF SHOTS OF THE HIGHEST KVALIFIKATSIIIL

KIRILLOVA Tatyana Vasilyevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Head of Department of Legal Pedagogics and Psychology
Academy of Law and Administration of the Federal Penitentiary Service of Russia
Ryazan, Russia

In this article questions of training of graduated in a military academy of the educational organizations of FSIN of Russia for programs of training of the top skills with qualification assignment «the researcher, the teacher-researcher», the main problems of quality control of education of a personnel of the top skills are considered, some suggestions for improvement of external and internal control of quality and forming of contents of programs of scientific research are made.

Keywords: quality of education, research and educational personnel of the top skills, dissertation research, expertize, education quality control.

© Т.В. Кириллова, 2017

УДК 371.13

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

ЛЕБЕДЕВА Наталья Васильевна

кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора
Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы
Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы
г. Москва, Россия

Рассматриваются вопросы диверсификации учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы в рамках разработки и реализации новых программ обучения в соответствии с требованиями профессиональных стандартов, а также способствующих развитию профессиональных компетенций специалистов социальной сферы

Ключевые слова: диверсификация, программы обучения, дополнительное профессиональное образование, специалист социальной сферы.

Динамичное современное развитие отечественной экономики и общества диктуют необходимость наличия высококвалифицированных кадров в каждой отрасли.

Указом Президента РФ от 16.04.2014 № 249 создан Национальный совет при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям (НСПК), которому отводится ключевая роль в построении новой системы подготовки кадров, отвечающей современным требованиям.

С созданием ПСПК в России стартовало практическое формирование национальной системы профессиональных квалификаций, основанной на применении профессиональных стандартов и механизма независимой оценки и сертификации квалификаций [4, с.3]. Введение в действие Федерального Закона № 238 «О независимой оценке квалификации» актуализировало вопросы дополнительного профессионального образования (ДПО) в целом, и в частности в социальной сфере.

Возникает вопрос: каким должно быть ДПО специалистов социальной сферы, отвечающее запросам общества и отрасли? Какие образовательные программы ДПО способны подготовить специалистов социальной сферы в соответствии с профессиональными стандартами? Ответы на эти и другие вопросы ставят во главу угла модернизацию ДПО специалистов социальной сферы и как следствие диверсификацию данного обучения и всех образовательных программ.

Применительно к образованию термин «диверсификация» стал употребляться в Западной Европе в конце 60-х – начале 70-х гг. прошлого века, когда возник вопрос о структурном реформировании образовательных систем. Этим термином обозначались разнообразие, разностороннее развитие, расширение видов предоставляемых услуг. В.В. Багин подчеркивает, что диверсификация принадлежит к числу социально-педагогических явлений, характеризующих современный период развития мировой образовательной системы. Она связана с формированием новой образовательной парадигмы, ориентированной не на производство, а на личность, с повышением степени гибкости образовательной системы, ее способности к быстрой перестройке, учету возросших требований общества к результатам ее деятельности [1, с. 66].

В качестве целей диверсификации для ДПО специалистов социальной сферы нами были выделены: достижение устойчивого развития, обеспечения условий для повышения профессионализма специалистов социальной сферы, гибкости структуры ДПО. Достижение указанных целей, безусловно, требует определенных средств, приемов, способов действия, без использования которых диверсификация невозможна. Обеспечить диверсификацию системы ДПО специалистов социальной сферы в целом могут такие средства, разработка содержательно-методического базиса новых дополнительных образовательных программ, организация новых видов образовательных услуг в сфере ДПО, разнообразие форм обучения в условиях ДПО, трансформация образовательных технологий и образовательной структуры, изменение имиджа ДПО специалистов социальной сферы и его целевой направленности, развитие социального партнерства, создание личностно-развивающей среды образовательного пространства ДПО с учетом андрагогического подхода к обучению специалистов социальной сферы, оперативная реакция на изменения в социальной сфере [2, с. 14].

В ДПО основными образовательными программами обучения являются дополнительные профессиональные программы переподготовки и повышения квалификации. Традиционными были программы очного и очно-заочного обучения объемом 540 часов (переподготовка) и 72 часа (повышение квалификации) по основным направлениям социальной сферы. Однако, сегодня существует острая потребность разнообразия тем, форм, временных рамок обучения.

На примере Института дополнительного профессионального образования работников социальной сферы города Москвы (ИДПО ДТСЗН) мы рассмотрим диверсификацию дополнительных профессиональных программ для социальной сферы. Так, в 2015-2016 уч. г. было реализовано обучение слушателей ДПО по 3 программам переподготовки и 11 – повышения квалификации. Профессиональные стандарты актуализировали разработку новых направлений всех форм обучения в ДПО. В 2016-2017 уч.г. специалисты социальной сферы имеют возможность выбора обучения по 7 программам переподготовки, среди которых необходимо выделить «Социальная работа и развитие организации системы социальной защиты населения», разработанная в соответствии с профессиональным стандартом «Специалист по социальной работе», «Социальная реабилитация инвалидов» с учетом профессионального стандарта «Специалист по реабилитационной работе», «Социально-педагогическая и социально-психологическая деятельность с семьей и детьми в организациях социальной сферы», разработанная в соответствии с профессиональным стандартом «Специалист по работе с семьей» в соответствии с профессиональным стандартом и др. Объем всех дополнительных профессиональных программ переподготовки составляет 680 часов и по результатам обучения слушатели получают диплом установленного государственного образца с присвоением квалификации.

Целью реализации представленных программ является формирование и совершенствование у слушателей профессиональных компетенций, обеспечивающих выполнение того или иного вида профессиональной деятельности в области социальной сферы.

Программы курсов повышения квалификации также значительно расширены. Активно проходит обучение по дополнительным профессиональным программам «Социальное сопровождение в деятельности учреждений социального обслуживания», «Экспертиза независимой оценки качества доступной среды для инвалидов»,

«Новые формы и технологии работы при проведении социального сопровождения семей с детьми», «Организация работы специалистов органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних и иных лиц» и мн.др.

На постоянной основе проводятся обучающие однодневные семинары по актуальным вопросам социальной сферы. В связи с реализацией Федерального Закона «О независимой оценке квалификации» от 03.07.2016 № 238-ФЗ специалисты активно принимают участие в семинаре-практикуме «Независимая оценка квалификации в рамках реализации ФЗ № 238».

Большой образовательный запрос со стороны специалистов социальной сферы существует на такие семинары, как «Социальные практики ухода на дому за пожилыми людьми», «Практики по развитию когнитивных способностей пожилых людей», «Практический инструментарий в работе специалистов кадровых служб» и мн.др. В связи с активизацией социально ориентированных некоммерческих организаций (СО НКО) разработана актуальная программа «Участие СО НКО в оказании общественно-полезных услуг», что способствует развитию социальных услуг на рынке г. Москвы.

В структуре кафедры психологии и педагогики Института дополнительного профессионального образования открыта лаборатория игротехнологий и игротехник. Деятельность Лаборатории ориентирована на различные категории получателей социальных услуг: детей и подростков, имеющих трудности в социальной адаптации (дети с ограниченными возможностями здоровья, дезадаптированные дети, дети, нуждающиеся в помощи государства и др.); специалистов социальной сферы; специалистов образования, специалистов здравоохранения, родителей (кровных и замещающих). Основу всех дополнительных профессиональных программ составляет практико-ориентированный подход, когда в процессе обучения специалисты социальной сферы получают практический инструментарий, необходимый для осуществления профессиональной деятельности «на местах».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Багин В.В.* Диверсификация как механизм реализации стратегий развития системы дополнительного профессионального образования // Интеграция образования. – 2006. – № 2. – С. 66-72.
2. *Лебедева Н.В.* Диверсификация дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 2. – С. 13-15.
3. *Лебедева Н.В.* Дополнительное профессиональное образование специалистов социальной сферы: андрагогические основы обучения // Профессиональное образование. Столица. – 2016. – № 12. – С. 20-22.
4. *Мелихеда Я.И.* Разработка программ профессионального обучения на основе профессиональных стандартов // Среднее профессиональное образование. – 2015. – № 6. – С. 3-5.

Опыт работы и наблюдения в учебно-образовательном процессе за обучением слушателей в Институте дополнительного профессионального образования показывает, что:

– специалисты социальной сферы проходят обучение в системе ДПО с целью повышения своего профессионального уровня, а именно совершенствования навыков профессиональной деятельности, приобретения и пополнения практических знаний в области социальной работы, знакомства с инновационными технологиями социального обслуживания населения;

– слушатели ИДПО, для которых вопросы социально-экономического характера являются актуальными, желают по окончании обучения получить некую стабильность в виде сохранения рабочего места, а также повышения заработной платы и возможности карьерного роста;

– обучение слушателей в ИДПО способствует профессионально-личностному развитию специалистов социальной сферы [3, с. 22].

Расширение спектра дополнительных профессиональных программ способствует развитию профессиональных компетенций специалистов социальной сферы, предоставляет возможность повышения их профессионально-личностного развития, а также осуществляет запуск внутренней активности слушателей.

Диверсификация учебных программ ДПО позволяет оперативно реагировать на появление новых тенденций, направлений развития в социальной сфере, придает системе ДПО специалистов социальной сферы дополнительные возможности и усиливает адаптивные способности образовательной системы к гибкому перестраиванию своей структуры на выполнение разнообразных функций в соответствии с изменениями во внешней среде. Дальнейшее развитие ДПО только на пути учета диверсификационных процессов, обоснование и внедрение которых будет способствовать повышению качества, гибкости системы ДПО специалистов социальной сферы, более полному удовлетворению запросов потребителей образовательных услуг и рынка труда.

DIVERSIFICATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE

LEBEDEVA Natalia Vasilyevna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Deputy Director
Institute of Additional Professional Education for Social Workers
Department of Labor and Social Protection of the Population of Moscow
Moscow, Russia

This article presents the diversification of curricula in the system of additional professional education of specialists of social sphere in the framework of the development and implementation of new training programs in accordance with the requirements of professional standards, and contributing to the development of professional competence of specialists of social sphere.

Keywords: diversification, training programs, continuing professional education, specialist of social sphere.

© Н.А. Лебедева, 2017

Рецензент: доктор педагогических наук, профессор Института дополнительного профессионального образования работников социальной сферы *О.Г. Прохорова*

УДК 378.147

ВЫДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

РИХТЕР Татьяна Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры математических и естественнонаучных дисциплин
Соликамский государственный педагогический институт (филиала)
ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»
г. Соликамск, Пермский край, Россия

В статье представлена структура инновационной компетентности педагога на основе системного, синергетического, личностного, деятельностного и компетентностного подходов, включающая ценностную, организационно-мотивационную, знаниевую, операционно-деятельностную, индивидуально-психологическую, социальную, оценочно-рефлексивную, коррекционную составляющие.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность, инновационная компетентность, педагог, структура.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», учитывая основные направления социально-экономического развития страны, указывает на необходимость осуществления инновационной деятельности, ориентированной на процесс совершенствования научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обес-

печения системы образования с целью ее модернизации и повышения эффективности.

Вышеизложенное указывает на то, что умения осуществлять инновационную деятельность, создавать, осваивать и использовать новшества в образовательном процессе должны занимать центральное место в модели современного педагога. Следовательно, целесообразным является в структуре его профессио-

нальной компетентности выделить инновационную компетентность в качестве ключевой.

Вопросам сущности, особенностей, структуры профессиональной компетентности посвящены исследования таких авторов, как Н.Н. Двудичанская, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, М.Д. Ильязова, М.В. Крупина, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролов, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.

Анализ результатов этих исследований свидетельствует о различных подходах к трактовке понятия «профессиональная компетентность», определяемого как способность, свойство, качество, готовность и стремление, характеристику личности, которые могут употребляться как синонимы, так и в различных контекстах.

В.А. Сластенин считает, что профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм, что указывает на применимость данного понятия к любой другой деятельности, в том числе и инновационной [7].

Понятие инновационной компетентности педагога рассматривается некоторыми исследователями в структуре его профессиональной компетентности (Е.К. Гитман, В.И. Горовая, Н.Ю. Звягинцева, Е.А. Климов, Л.О. Кочешков, А.К. Маркова, К.А. Тебеньков, В.А. Шаповалов, Л.В. Шкерица и др.).

Л.В. Шкерица понимает инновационную компетентность как комплекс ключевых (информационные, коммуникативные, общеучебные, диагностические, прогностические, аналитико-рефлексивные, исследовательские), инновационных базовых (в области воспитания, развития и просвещения детей и родителей), инновационных специальных компетенций (в области предметной и межпредметной подготовки учащихся) [9].

Н.Ф. Ильина под инновационной компетентностью педагога понимает интегральную профессионально-личностную характеристику, определяющую качество деятельности, выражающуюся в способностях успешно действовать в постоянно обновляющейся профессиональной среде, отражающую личностную, теоретическую и практическую готовность к введению новшеств, разработке и внедрению принципиально новых образов содержания и технологий обучения. Процесс становления инновационной компетентности педагога является непрерывным при совершенствовании личностной, теоретической и практической готовности педагога к целенаправленному введе-

нию новшеств в педагогическую систему, имеющий естественно-искусственную природу и осуществляющийся под влиянием внешних условий, профессиональной деятельности и собственных усилий личности [3, с. 21].

Инновационная компетентность предполагает владение педагогом исследовательской, стратегической, креативной, системообразующей и коммуникативной компетенциями [2, с. 44].

При определении методов, средств и направлений формирования инновационной компетентности педагога, входящей в структуру профессиональной возникает проблема теоретико-методологического обоснования ее составляющих компонентов.

Рассмотрим существующие структуры профессиональной компетентности в педагогической теории и практике:

1. М.Д. Ильязова выделяет ценностно-смысловые, мотивационные, индивидуально-психологические, инструментальные и конативные основы любой компетентности [4, с. 50].

2. Е.А. Кагакина, Т.А. Чекалина выделяют когнитивную, операциональную, мотивационную и рефлексивно-оценочную составляющие в структуре профессиональной компетентности [5].

3. Н.Н. Двудичанской в структуре компетентности выделяется мотивационно-ценностная или аксиологическая, когнитивная и деятельностьная составляющие [1, с. 15].

4. Интегральная структура компетентности личности специалиста-профессионала Ю.Г. Татур характеризуется когнитивным, мотивационно-ценностным, операционно-деятельностным и социально-психологическим компонентами [8].

Методологическую основу исследования структуры профессиональной, а, следовательно, и инновационной компетентности педагога составили [6]:

1. Исследования по системному подходу и системному анализу А.Н. Аверьянова, П.К. Анохина, Л. Бергаламфи, И.В. Блауберга, М.А. Данилова, Ж. Делез, Ф.Ф. Королева, Б.Ф. Ломова, В.С. Степина, Э.Г. Юдина и др., позволяющие рассматривать инновационную компетентность педагогов как единство взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов целостной системы, обладающей гибкостью, динамичностью, управляемостью и вариативностью.

2. Исследования по синергетическому подходу А. Гастева, П.М. Керженцева, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова, К. Поппер, В.В. Суворова и др., направленному на изучение, проектирование, управление субъектами образовательного процесса, а также их взаимодействие.

3. Исследования по личностному подходу К.С. Абульханово-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др., позволяющие учитывать потенциал педагога, его индивидуально-психологические качества, отражающие мировоззренческие установки на возможность организации инновационной деятельности.

4. Исследования по деятельностному подходу Л.П. Буевой, В. Гаспарского, М.В. Демина, Т. Котарбинского, Э.С. Маркаряна и др., характеризующие содержательное наполнение системы и состоящие в определении особенностей деятельности педагогов по эффективному формированию их инновационной компетентности.

5. Исследования по компетентностному подходу В.А. Адольфа, Е.Б. Апкаровой, В.И. Байденко, В.И. Блинова, В.А. Болотова, Ю.В. Варданяна, В.Н. Введенского, А.А. Вербицкого, А.Г. Глазунова, Л.Л. Давыдова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, Л.И. Коноваловой, Н.В. Кузьминой, О.Е. Лебедева, Б.А. Сазонова, З.Н. Сафиной, В.В. Серикова, Ю.Г. Татур, О.Б. Томилина, А.В. Хуторского, М.А. Чошанова, Г.А. Цукерман и др., направленному на становление инновационной компетентности педагога в контексте его готовности к инновационной деятельности.

Согласно аспектам системного, синергетического, личностного, деятельностного, компетентностного подходов и на основе анализа имеющихся научно-педагогических трудов по проблеме исследования выделены следующие компоненты инновационной компетентности педагога, входящей в структуру профессиональной компетентности [6]:

– ценностный (принятие педагогом инновации как личностной ценности, приверженность моральным принципам, нормам и правилам поведения педагога с учетом особенностей его инновационной деятельности и конкретной ситуации, ответственность за ее результаты, нравственно-психологическое содержание профессионализма);

– организационно-мотивационный (раскрытие внешних и внутренних мотивов педагога, направленных на целенаправленное введение новшеств в учебный процесс, установка на получение

практически значимых результатов, личностный рост, стремление к волевому напряжению при достижении целей инновационной деятельности, наличие потребности в необходимости работать в инновационном режиме, построение индивидуальной образовательной траектории);

– знаниевый (владение определенным уровнем теоретических знаний, приобретенных в образовательном процессе и при самообучении в области педагогической инноватики, а также знаний способов их получения и применения в профессиональной деятельности);

– операционно-деятельностный (саморегуляция, владение практическими умениями и навыками в области использования инновационных методов, средств, технологий и форм обучения, умения применять знания и опыт к конкретным ситуациям инновационной деятельности, принимать решения, выбирать программу действий, профессиональное творчество);

– индивидуально-психологический (наличие профессионально важных качеств личности, таких как готовность педагога к целенаправленному введению новшеств в педагогическую систему, коммуникативная культура, гибкость, динамизм, мобильность, инициативность, способность к самосовершенствованию);

– социальный (определяет социализацию личности в общении, уровень усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта, взаимодействие с обществом в условиях организации и осуществления инновационной деятельности);

– оценочно-рефлексивный (рефлексия, самоанализ, наличие у педагога представлений о нормах инновационной деятельности и ее развитии, осознание готовности педагога к инновационной деятельности);

– коррекционный (коррекция результатов инновационной деятельности).

Таким образом, в данной статье приведено теоретико-методологическое обоснование структуры инновационной компетентности педагога входящей в структуру профессиональной, что является основой для определения методов, средств и направлений ее формирования в образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Двуличанская Н.Н.* Дидактическая система формирования профессиональной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования в процессе естественно-научной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – М., 2011. – 40 с.
2. *Звягинцева Н.Ю.* Формирование инновационной компетентности будущего педагога // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2009. – № 4. – С. 43-46.
3. *Ильина Н.Ф.* Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования: дис. ... докт. пед. наук. – Красноярск, 2014. – 358 с.

4. *Ильязова М.Д.* Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С. 46-53.
5. *Кагакина Е.А., Чекалина Т.А.* Содержание и структура профессиональной компетенции студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4 (29). – С. 105-108.
6. *Рихтер Т.В.* Выделение структуры профессиональной компетенции студентов вуза // Общество: социология, педагогика, психология. – 2015. – № 6. – С. 99-101.
7. *Сластенин В.А.* и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
8. *Татур Ю.Г.* Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.
9. *Шкерина Л.В.* Развитие инновационной педагогической компетентности студентов педагогического вуза как фактор их профессиональной успешности. – URL: <http://www.kspu.ru/doccom/c2.data/12efb66ff585e6aed0489c2641a6c9e9.doc> (дата обращения 07.02.2017).

ALLOCATION OF STRUCTURE OF INNOVATIVE COMPETENCE OF THE TEACHER

RICHTER Tatyana Vasilievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Associate Professor of the Department of Mathematical and Natural Sciences Disciplines
Solikamsk State Pedagogical Institute (branch) of the Perm State National Research University
Solikamsk, Perm Region, Russia

In article the structure of innovative competence of the teacher on the basis of system, synergy, personal, activity and competence-based approaches including valuable, organizational and motivational, znaniyevy, operational and activity, individual and psychological, social, estimative and reflexive, correctional components is provided.

Keywords: competence-based approach, professional competence, innovative competence, teacher, structure.

© Т.В. Рихтер, 2017

Рецензент: доктор педагогических наук, директор института математики, информатики и информационных технологий ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» *М.В. Лапенюк*

МИРОВОЗЗРЕНИЕ

ТУКАБАЕВ Павел Тамьянович

доктор медицинских наук, профессор, проректор
Новосибирский филиал ЧОУ ВО «Современная гуманитарная академия»
г. Новосибирск, Россия

В работе рассматривается авторская технология воспитания патриотического мировоззрения с учетом системных информационно-биотехнических технологий. Вариант для публикации в журнале.

Ключевые слова: бесструктурное управление, концептуальное воспитание, базовые постулаты воспитания, черты элиты, гуманистические границы человека, технологии познания.

Мировоззрение – это система личных взглядов конкретного человека на МИР и свою позицию в нем; это принципы своей познавательной и созидательной деятельности; это персональная оценка себя (своего внутреннего МИРА) и окружающего – внешнего МИРА; это ориентация в себе (в своем внутреннем мире) и в окружающем – внешнем – МИРЕ. Именно мировоззрение дает направление персональной деятельности, силу и смысл своего существования каждому человеку.

Так как любое мировоззрение носит предельно обобщенный и концептуальный характер, рассмотрим его составные части, которые проявляются (выясняются) в результате взаимодействия конкретной личности с окружающими ее явлениями, системами и процессами. Деление мировоззрения по видам деятельности (религиозное, философское, профессиональное, практическое и т. п.) – смысла не имеет: это – просто прикладные методологии.

Итак, в мировоззренческом плане, – как бы ни был разнообразен окружающий МИР и его материальные и/или не материальные проявления, всегда субъектом управления познанием остается человек. Мы подразумеваем, что не МИР познает человека, – а человек познает МИР, хотя, конечно – любое действие взаимно. Человек, отвечает за себя перед Творцом как часть единого целого, управляя собой и своими усилиями.

Познание – это совокупность технологий и процедур в процессе приобретения знаний о строении, закономерностях, явлениях своего внутреннего и внешнего мира в процессе взаимодействия человека, его техногенного и природного окружения.

Обучение – это процесс передачи учителем (электронным и/или белковым) ученику дисциплины, технологии (навыка) или профессии.

Опыт – это лично освоенная человеком в процессе познания и доступная в социуме база данных, знаний и навыков.

Развитие – это процесс получения человеком опыта и практических навыков системогенеза и управления в широком смысле этого слова.

Наука (научно-исследовательская работа – НИР) – это сбор (поиск, исследования, эксперименты), систематизация и обновление фактов; выработка (расширение, получение, хранение и проверка) на этой основе объективных знаний о действительности.

Здоровье принадлежит конкретному человеку. Воля к жизни, оздоровление (см. рисунок 1) – в каждый отдельно взятый момент времени общественно принятые и допустимые с одной стороны, и лично воспринятые и достижимые с другой стороны параметры личности определяют в непрерывном взаимодействии область существования человека (системы с определенными качествами) – *его здоровье и стремление к нему – оздоровление.*

Забора о своем здоровье – обязанность каждого человека [5].

Мы – творение Бога на Земле, как и все сущее, и созданы по его замыслу.

Мы верим: вначале были мера, информация, знание, затем слово, и в результате появился человек.

Мы верим: человек узнает все – что есть, и сделает все – что должен.

Мы – братья и сестры по Духу, мы верим Богу – единому для всех, мы стремимся быть подобными ему.

Вера и познание – взаимосвязаны, взаимозависимы, усиливают и дополняют друг друга: – это две стороны одной медали. Без одного нет другого: без веры нет познания и наоборот.

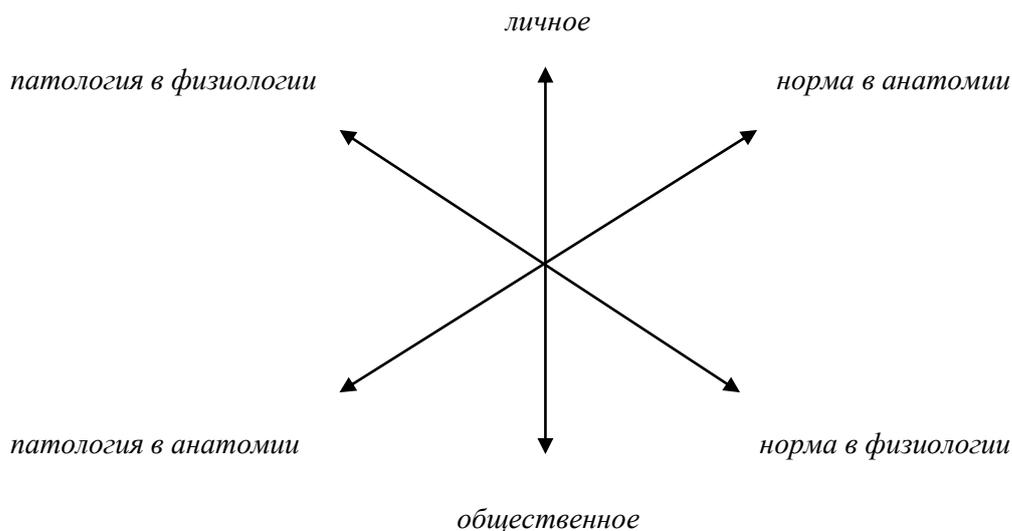


Рисунок 1. Участвующие в оздоровлении, общественном здоровье и здравоохранении факторы

Живой человек, как субъект и объект управления, имеет:

I. Неотъемлемые черты (атрибуты) поведения [4].

1. В пределах своего генотипа (генотип это и есть мера) – это самосовершенствующаяся интеллектуальная система (по замыслу Бога созданная) с безграничным потенциалом (до подобия Бога) развития.

2. Самосознание себя как человека с присущим ему происхождением, внешним видом, органами, программой и поведением.

3. Реализация и воспроизводство себя как системы с присущими (свойственными) человеку гуманистическими целями.

4. Способностью добиваться индивидуально поставленных человеческих целей на основании анализа и прикладной реализации внутренней и внешней информации.

5. Осознанная воля к жизни – оздоровление.

II. Неразрывный состав субъекта (атрибуты).

1. *Дух* – это вся совокупность биоэнергетических полей, которые несет в себе организм человека, представляющего собой это триединство.

2. *Душа* – стоит за понятием «Я», нетленная частичка всемирной реальности; связанная с Всевышним – суть человека, как наместника Бога на Земле. Душа временно пребывает в теле человека как в носителе духа, и обеспечивает смысл его бытия как единства процессов развития души и саморазвития самого Создателя через совершенствование совокупности душ человеческих.

3. *Тело* – физическая структура человека, образованная клетками, волокнами и жидкостями различных типов, характерным образом

организуемых в ткани и органы. В составе тела содержатся микроэлементы, на базе тела происходят физические, химические и биохимические реакции. Тело взрослого человека образуют около тридцати триллионов клеток. Клетки окружены межклеточным веществом, обеспечивающим их механическую поддержку и питание. Такое представление тела позволяет понять взаимозависимость «человека» и «мироздания» через поля, информацию, материю. Это понятие тела расширяет перечень инструментов, способов и технологий для познания (воспитания, образования, оздоровления, развития и профессиональной деятельности). Каждая из составных частей и элементов тела может быть подвергнута управляющему воздействию и преобразована в соответствии с замыслом субъекта управления в пределах возможности составляющих частей. Создание белка и преобразование тела достаточно точный процесс – в том числе и потому, что в нем применяются приемы – подобные лингвистике и логике.

Познание окружающего Мира и познание самого себя – неотделимы, являются одним целым и позволяют изменять себя в соответствии с поставленными перед собой целями и задачами в тех условиях, которые существуют и постоянно меняются. Будущее надо создавать.

Человек, имеющий свои атрибуты, и обладающий своим целостным мировоззрением, осуществляет управление своей жизнью – процессом познания – и эта жизнь (познание) является высшим процессом управления по полной функции, для которого предназначен Человек.

Составными частями самого мировоззрения должны быть: мера, методология, информация, состояние – позиция, способность различать, стремление к здоровью – оздоровление, или осознанная воля к жизни [1].

Компоненты мировоззрения связаны друг с другом любыми связями и сохраняют устойчивость в потоке обстоятельств и анализируемой информации. В основе целостного мировоззрения мысленное древо человека разворачивается от образа Бога (Богоцентричное мировоззрение). В рамках этого мировоззрения Бытие предстает в виде целостной мозаичной картины, а случайность рассматривается как непознанная закономерность, имеющая Божественную природу проявления.

Мера выражает системное определение (определенность) процесса, предмета и\или явления, и она включает в себя:

– цели жизни (они меняются, т. к. в идеале, в итоге, главная цель – состояться каждому в качестве человека, и путь к главной цели – от вершины к вершине – бесконечен, – ведь познание требует узнать все, что можно узнать, и сделать все – что можно и должно сделать каждому);

– границы (а они постоянно расширяются) – это все то, что доступно, – при этом ни когда не следует забывать, – представителями какого МИРА мы являемся, – и не разрушать его. Творить человек может. Находиться за пределами творения (над МИРОМ) – свойство самого Творца, а не человека. Смертный, ставящий себя на место Бога – обречен на позор и поражение. Человек – по образу Бога создан и стремится стать подобным ему, т. е. – познать непознанное, и это – вечное стремление, двигатель жизни. То, что познано – мы знаем, и верим: мы познаем то, что еще не познано. И предела (границ) познания – не существует.

– качественный состав процессов, предметов, явлений изучается постоянно, из поколения в поколение, – и с каждым более точным, мощным инструментом наши представления о качестве изменяются; кроме того – обновленные представления изменяют сам качественный состав предметов, явлений и процессов, качество переходит в количество и обретает новые системные черты.

Методология, определения и цели познавательных усилий. Определяются с помощью базовых концептуальных определений для воспитания человека; они даны в [4]. Эти базовые определения позволяют достигнуть цели «ищу человека» – *смотрите в конце работы.*

Символ, метод и путь славянской веры, принятый в Российской Отечественной Системе Самозащиты, Славянских и арийских союзах:

«Слава Богам и Родам нашим!
Имеем прекрасный венец веры нашей.
Ведущей стезею праведной.
Тому Великую Славу поем!

Ведаем:
Сварога Вседержителя!
Бога Богов сущего,
Вне времени творящего,
И Вселенную породившего!

Ведаем:
Суть Богов Родных,
Воплотивших в образах своих
Лики Сварога,
Рода Всесущего!

Ведаем:
О Прави творящей,
Явь и Навь сочетающей!

Ведаем:
О деяниях людских
С Белобогом по жизни идущих
И с Чернобогом сочетающихся.

Ведаем:
Духов и Див
На жизненном пути встречающихся.
Триглавы основные и общие
По жизни ведущих нас праведно.

Ведаем:
Предков наших
Имеющих в дар великий
Жизнь нашу вечную.
В Ирии светлом пребывающую.
Тако есть и тако будет
От века до века.
(Во веки вечные.)»

Материал и инструмент для создания системы познания – это наше тело, это технологии которыми мы обладаем, это те границы, в которых мы можем самостоятельно или под защитой существовать, это освоенная нами информация и созданные на основе нее интеллектуальные и технические инструменты – как восстанавливаемые, так и расходные. Работа на этих направлениях создает основу познания. Тело само по себе является антенной для получения информации, а не только органы чувств в виде 1-й и 2-й сигнальных систем.

Методология – применение инструмента.

Каждый из нас может стать подобным Богу – избранным примером для других людей, потому что мы знаем черты, характерные для избранного, – вне зависимости от его (ее) места в обществе, и это – черты элиты:

А. Внутреннее спокойствие.

Б. Радость от жизни.

В. Общественное и космическое устремление помыслов и действий.

Г. Постоянная работа над собой (своим телом, внутренним миром, оздоровление себя, приобретение и совершенствование знаний и навыков).

Д. Любознательность, стремление к познанию и профессиональный рост.

Е. Уважение к другим людям вне зависимости от их положения и различий, и – живым существам.

Ж. Отсутствие рабских привычек (ожидание наград, пресмыкание и холуйство, похотливость и распущенность, обжорство, бытовая и тяжелая наркомания, пристрастие к вещам и деньгам – стяжательство, злословие, бесплодная праздность). Рабские привычки позволяют, помогают, дают возможность – одним людям поработать других.

З. Уважение к предкам и память о них.

И. Любовь к женщине и воспитание детей.

Мы верим, что любой (любая) из нас может спасти себя, Россию и Землю, потому что знаем, что надо делать для этого:

а) не брать и не давать займы и под процент; не содержать свои деньги, недвижимость и своих детей у тех, кто нас не признает за людей. и не работать на тех, кто унижает нас. в этом наша борьба с рабовладельцами – держателями ссудного процента;

б) не допускать управление ресурсами, познанием, образованием, наукой и культурой России чуждыми нам идеями и людьми. Теми, кто использует власть для целей личного обогащения – а это предатели нашей цивилизации;

в) организовать управление всеми общественными и государственными процессами по полной функции бесконфликтно, с ясными целями, с применением научных технологий и технических средств на всех приоритетах. Там, где нужно ручное управление – производить его открыто, под контролем общества.

То есть это – *общие требования к методологии познания, ко всем без исключения технологиям, которые вы применяете для жизни.*

Братья и сестры по Духу, мы – дети Бога на Земле, и мы верим: Бог сотворил все сущее. А по-

тому, – не смотря на наши безграничные соблазны и возможности, – мы должны соблюдать его путь.

Состояние (позиция) отражает исходные и текущие позиции субъекта управления (человека). К позиции можно отнести материальные, общественные, родовые, биологические, материальные, административные и другие ресурсы субъекта управления (человека). Точное, критическое отношение к своим возможностям позволяет правильно поставить цели и сформировать свои действия для достижения будущего.

Внутреннее познание и физическая культура суперсистемы «человек». Как уже говорилось, тело – это инструмент познания (получения информации), оно может работать в разных условиях – в том числе агрессивных. Этот инструмент – тело – нужно готовить к работе и восстанавливать после нее.

Обязательным инструментом воспитания и самопознания (внутреннего познания) каждого человека является самомассаж тела, необходимость которого происходит из принципа системного строения организма суперсистемы «человек». Отрицать принцип взаимозависимости и взаимодействия суперсистем в ноосфере (организма человека и всего сущего на Земле) – значит отрицать восход Солнца, фазы Луны и значение воздуха.

Наиболее эффективный отечественный метод самомассажа изобрел, разработал и преподает замечательный русский мастер физической культуры Владимир Николаевич Плетнев [3]. В его книге Вы сможете ознакомиться с подробно описанной авторской методикой самомассажа. В нескольких городах России (Екатеринбург, Новороссийск и др.) действуют школы В.Н. Плетнева. Сам самомассаж имеет целью разбудить, последовательно и согласованно ввести в работу все системы и органы своего организма с учетом (сравнением влияния) внешних систем, – именно это предполагает последовательность методики и техники проведения самомассажа. Этот самомассаж – метод познания, а не силовая тренировка!

Его самомассаж в моей интерпретации (а у каждого из Вас отработается своя интерпретация или методика) состоит из следующих обязательных элементов:

– время проведения – любое: начиная за полтора часа до восхода солнца, и до 11 часов дня;

– частота проведения полного варианта массажа – лучше ежедневно, но не менее 2 раз в неделю;

– площадка для проведения – размерами не меньше вашего тела (чтобы можно было лечь и

сделать растяжки), но в принципе достаточная для размещения тела в позе лотоса;

- форма – в трусах или без одежды;
- температура окружающей среды, не вызывающая негативных реакций организма;
- на коврик или на голом полу (можно, если Вы больны или немощны, делать лежа или сидя в постели);
- поза лотос лицом на восток, юго-восток (даже если перед вами стена или гора);
- самостоятельный вход в трансное состояние (специальные движения сопровождаемые однообразными словами) с целью сосредоточить свое тело и разум на исполнении самомассажа, ликвидировать застойные явления после сна; для вхождения в трансное состояние можно применять конфессиональную молитву и движения;
- дыхательные упражнения (их много разновидностей, но я применяю 3 удара пульса – вдох, 12 ударов пульса – задержка дыхания, 6 ударов пульса – выдох с целью организовать и согласовать все процессы своего тела в одном ритме; иногда применяю «рыдающее дыхание»);
- растяжки (голеностопного сустава, тазобедренного сустава, позвоночника, с помощью стандартных упражнений «кошка», «крокодил» – и других, эти упражнения Вы сможете подобрать в специальной литературе, руководствуясь своими целями, потребностями, предпочтениями и интересами);
- упражнения гимнастики «8 кусков парчи» – найдете в интернете;
- завершающие дыхательные упражнения;
- после этого возможен переход к спортивным или профессиональным тренировкам;
- мытье ног холодной водой, утренний туалет.

Дополнения:

1. Первоначальное обучение входу в трансное состояние, дыхательным упражнениям, самомассажу и растяжкам лучше производить с преподавателем или, в крайнем случае – с экраном компьютера или телевизора.

2. Счет движениям и длительности действий следует производить с помощью внутреннего ритма пульса и положения пальцев на сложенных вместе ладонях – т. к. счет в слух – мешает сосредоточиться.

3. Упражнения и тренировки по прикладному развитию своего тела и профессиональных навыков Вы должны проводить в присутствии тренеров и/или в специальных условиях на протяжении дня.

4. самомассаж является базовой технологией для самопознания и оздоровления (в т. ч.

для работников особо опасных и особо ответственных работ), к профессиональным тренировкам отношения не имеет и производится не чаще 1 раза в сутки по утрам, до восхода солнца – самостоятельно.

5. Первоначальный результат занятий проявляется недели через 3, а перестройка всего организма наступает через 7 лет занятий.

Видеоклип (видеофильм) с демонстрацией упражнений, которые являются неотъемлемой частью мировоззрения человека, живущего в реальных условиях – вышлем на диске, возможен личный показ автора.

Различение добра и зла в божественной матрице (установление восприятия добра и зла на божественном восприятии). Познание сопровождается борьбой за сохранение и продвижение себя, свое право продолжить свой род и сохранить себя, свой род и свою страну. И «если рассматривать земное, внутрисоциальное противоборство разных людей, человеческих общностей на достаточно длительных в историческом смысле интервалах времени, то в обобщенном смысле слова «оружие» – средства противоборства располагаются по ступеням следующей иерархии в порядке возрастания их поражающей мощи от 6 к 1 приоритету, хотя быстрое действие их от 6 к 1 приоритету и падает. Вот что об этом говорит [1, КОБ]. Средствами воздействия на общество, осмысленное применение которых позволяет управлять его жизнью и смертью, являются:

1. *Информация мировоззренческого характера*, методология, осваивая которую, люди строят – индивидуально и общественно – свои «стандартные автоматизмы» распознавания частных процессов в полноте и целостности Мироздания и определяют в своем восприятии иерархическую упорядоченность их во взаимной вложенности. Она является основой культуры мышления и полноты управленческой деятельности, включая и внутри-общественное полномочие как в пределах региона, так и в глобальных масштабах.

2. *Информация летописного, хронологического, характера* всех отраслей Культуры и всех отраслей Знания. Она позволяет видеть направленность течения процессов и соотносить друг с другом частные отрасли Культуры в целом и отрасли Знания. При владении соотношением Мироздания мировоззрением, на основе чувства меры, она позволяет выделить частные процессы, воспринимая «хаотичный» поток фактов и явлений в мировоззренческое «си-

то» – субъективную человеческую меру распознавания. (В настоящем контексте под культурой понимается вся информация, в преемственности поколений не передаваемая генетически).

3. *Информация факто-описательного характера*: описание частных процессов и их взаимосвязей – существо информации третьего приоритета, к которому относятся вероучения религиозных культов, светские идеологии, технологии и фактология всех отраслей науки.

4. *Экономические процессы*, как средство воздействия, подчиненные чисто информационным средствам воздействия через финансы (деньги), являющиеся предельно обобщенным видом информации экономического характера.

5. *Средства геноцида*, поражающие не только живущих, но и последующие поколения,

уничтожающие генетически обусловленный потенциал освоения и развития ими культурного наследия предков: ядерный шантаж – угроза применения; алкогольный, табачный и прочий наркотический геноцид, пищевые добавки, все экологические загрязнители, некоторые медикаменты – реальное применение; «генная инженерия» и «биотехнологии» – потенциальная опасность.

6. *Прочие средства воздействия, главным образом силового*, – оружие в традиционном понимании этого слова, убивающее и калечащее людей, разрушающее и уничтожающее материально-технические объекты цивилизации, вещественные памятники культуры и носителей их духа.

Продолжение в следующем номере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Внутренний предиктор СССР «Достаточно общая теория управления». – М.: Концептуал, 2015. – 464 с.
2. *Максименко Г.М.* Велесова книга (веды об укладе жизни и истоке веры славян). – М.: Концептуал, 2015. – 363 с.
3. *Плетнев В.Н.* Психофизическая культура человека. – М.: АНП «Физкультурный центр Плетнева», 2012. – 316 с.
4. *Тукабаев П.Т.* Авторская идеология и методика воспитания гражданина, свидетельство № 2013620875 зарегистрирована 31.07.13 в ФСИС РФ.
5. *Тукабаев П.Т.* Здоровье и оздоровление. – М.: Изд-во СГУ, 2008. – 348 с.

WORLDVIEW

TUKABAEV Pavel Tamianovich

Doctor of Medical Sciences, Professor, Pro-rector
Novosibirsk Branch of the Modern Humanitarian Academy
Novosibirsk, Russia

In this paper the author of patriotic education technology outlook in view of system information and biotech technologies. This version for publication in the journal.

Keywords: unstructured management, conceptual education, basic postulates of education, elite features, humanistic human boundaries, cognitive technologies.

© П.Т. Тукабаев, 2017

ЗНАЧЕНИЕ ЦИКЛА ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТЕХНОСФЕРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»

ХАРНУТОВА Елена Павловна

кандидат химических наук, доцент

доцент кафедры физической и неорганической химии
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»
г. Барнаул, Алтайский край, Россия

Статья посвящена роли преподавания химических дисциплин при подготовке инженеров по направлению «Техносферная безопасность». Задача подготовки по химии современного инженера заключается в развитии у него химического мышления, позволяющего сознательно решать частные задачи физико-химического направления, возникающие перед ним в процессе практической работы. В статье приведены цели и задачи химических дисциплин, изучаемых на химическом факультете Алтайского государственного университета при подготовке инженеров по направлению 200301 «Техносферная безопасность».

Ключевые слова: техносферная безопасность, инженер, химические дисциплины.

Улучшение защиты населения, производственных и других объектов от техногенных и природных катастроф невозможно без высокого уровня профессиональной подготовленности инженеров техносферной безопасности. Пожары, взрывы, наводнения, ураганы и другие катастрофы наносят непоправимый вред экологии и экономики страны, а также здоровью населения. Поэтому необходим высокий уровень готовности инженеров техносферной безопасности к ликвидации чрезвычайных ситуаций и их последствий. Инженеры техносферной безопасности должны обладать широким объемом знаний, навыков и умений в разных дисциплинах: педагогике, психологии, экологии, теории горения и взрывов, управлении, безопасности жизнедеятельности, охраны природной среды, ресурсосбережении и других науках [2].

Главной задачей российской образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Для того, чтобы подготовить квалифицированного, конкурентоспособного специалиста в области техносферной безопасности, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях, необходимо сформировать у студента фундаментальные знания, в том числе и в области химии.

В силу глубоких социальных изменений, вместе с развитием науки и техники наблюдается рост спроса на инженеров нового поколения, получивших наряду с профессиональной

хорошую фундаментальную подготовку, одной из составляющей которой для инженеров является химическая подготовка.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 20.03.01 – Техносферная безопасность (уровень бакалавриата), область профессиональной деятельности выпускника включает: обеспечение безопасности человека в современном мире; формирование комфортной для жизни и деятельности человека техносферы; минимизацию техногенного воздействия на окружающую среду; сохранение жизни и здоровья человека за счет использования современных технических средств, методов контроля и прогнозирования.

Выпускник, освоивший программу бакалавриата по направлению «Техносферная безопасность» на химическом факультете Алтайского государственного университета, должен быть готов решать следующие профессиональные задачи.

Организационно-управленческой деятельности:

- обучение рабочих и служащих требованиям безопасности;
- организация и участие в деятельности по защите человека и окружающей среды на уровне предприятия, а также деятельности предприятий в чрезвычайных ситуациях;
- участие в разработке нормативно-правовых актов по вопросам обеспечения безопасности на уровне производственного предприятия;
- участие в организационно-технических мероприятиях по защите территорий от природных и техногенных чрезвычайных ситуаций;

– осуществление государственных мер в области обеспечения безопасности;

– обучение рабочих и служащих требованиям безопасности.

Экспертной, надзорной и инспекционно-аудиторской деятельности:

– выполнение мониторинга полей и источников опасностей в среде обитания;

– участие в проведении экспертизы безопасности, экологической экспертизы;

– определение зон повышенного техногенного риска.

Установлены требования, предъявляемые к специалистам техносферной безопасности. К ним относятся: наличие знаний, умений и навыков по обеспечению экологической, пожарной безопасности объектов и опасных производств; по управлению проведением аварийно-спасательных работ; по определению надежности технических систем и техногенного риска.

Специалист техносферной безопасности должен освоить три основные функции: идентифицировать опасные и вредные факторы, определять вероятность их возникновения; устанавливать их виды; масштабы распространения, временной интервал действия, последствия их действия и т. д.; предупреждать идентифицированные опасные и вредные факторы; прогнозировать масштабы и последствия развития чрезвычайных ситуаций; действовать в условиях чрезвычайных ситуаций. Задача специалиста по техносферной безопасности – защита окружающей среды от влияния человеческой деятельности (контроль за уровнем выбросов в атмосферу и гидросферу, определение допустимых пределов вмешательств в природу и т. д.) и обеспечение безопасности человека в техногенном мире (безопасность производства, пожарная, радиационная безопасность и т. п.).

Обучение на первом этапе должно быть направлено на приобретение знаний в сфере экологии, теории горения и взрывов, механизации работ при ликвидации последствий техногенных катастроф, надежности технических систем и техногенном риске. На втором – на формирование практических навыков по использованию разных видов аварийно-спасательной техники, методов контроля над качеством окружающей среды. На третьем – на интеграцию различных практических навыков при проведении экологической экспертизы опасных производств, аварийно-спасательных работ в сложных условиях различных чрезвычайных ситуаций [2].

Химия наряду с физикой и математикой является фундаментальной основой инженерного образования. Согласно закону, отмеченного в работах Ф. Энгельса, общий запас научных, в частности химических, знаний растет тем быстрее, чем больше знаний уже накоплено человечеством. Одним из условий создания технологий будущего является резко возрастающая роль химии, химических принципов и процессов во всех отраслях народного хозяйства. Тенденции развития науки на рубеже XXI в. свидетельствуют о том, что химия занимает достойное место, определяемое ее вкладом в законы природы и материальную жизнь общества, в осознание и решение глобальных проблем человечества. Цикл химических дисциплин – важный элемент в подготовке инженеров, поскольку он формирует специфику мышления и закладывает базу для овладения профессией, то есть он дает основные теоретические знания и практические навыки, необходимые для плодотворной инженерной деятельности [1].

Задача подготовки по химии современного инженера заключается в развитии у него химического мышления, позволяющего сознательно решать частные задачи физико-химического направления, возникающие перед ним в процессе практической работы.

В работе [3] определено понятие «*химические компетенции*» студентов, которое определяется как взаимообусловленное целостное единство наиболее значимых знаний, умений, навыков, способов деятельности в области химии, актуализирующиеся и обогащающиеся по мере участия носителя компетенций в реальных жизненно важных и профессионально значимых ситуациях.

При изучении цикла химических дисциплин выпускник по направлению подготовки «Техносферная безопасность» должен обладать следующими профессиональными компетенциями:

– способностью определять нормативные уровни допустимых негативных воздействий на человека и окружающую среду (ПК-14);

– способностью проводить измерения уровней опасностей в среде обитания, обрабатывать полученные результаты, составлять прогнозы возможного развития ситуации (ПК-15);

– способностью анализировать механизмы воздействия опасностей на человека, определять характер взаимодействия организма человека с опасностями среды обитания с учетом специфики механизма токсического действия вредных веществ, энергетического воздействия и комбинированного действия вредных факторов (ПК-16);

– способностью определять опасные, чрезвычайно опасные зоны, зоны приемлемого риска (ПК-17);

– готовностью осуществлять проверки безопасного состояния объектов различного назначения, участвовать в экспертизах их безопасности, регламентированных действующим законодательством Российской Федерации (ПК-18).

В учебном плане по программе бакалавриата 20.03.01 «Техносферная безопасность», реализуемом на химическом факультете Алтайского государственного университета цикл химических дисциплин представлен следующими общими дисциплинами: «Неорганическая химия», «Аналитическая химия», «Органическая химия», «Физическая химия». Общехимические дисциплины являются базой для изучения блока специальных химических дисциплин: «Теория горения и взрыва», «Материаловедение и технология материалов», «Экология», «Физико-химические процессы в техносфере», «Основы токсикологии».

Для формирования системы знаний необходимо устанавливать связи между общехимическими и специальными химическими дисциплинами. Поэтому важным вопросом является определение последовательности их изложения, представляющей закономерную, непрерывную смену одного предмета другим и составляющей целостность обучения. Так, знания, получаемые при изучении неорганической химии, являются основой для органической и физической химии. Неорганическая химия имеет связи и с аналитической, и с физической химией, поверхностными явлениями и дисперсными системами, а также специальными дисциплинами. Большое количество входящих и исходящих связей у дисциплины «Физическая химия».

Отбор учебного материала по химическим дисциплинам для направления подготовки «Техносферная безопасность» должен учитывать специфику подготовки по данному направлению. Это может быть достигнуто только при использовании методики преподавания, акцентирующей внимание студентов на тех положениях химических дисциплин, которые наиболее четко подчеркивают ценность химических знаний для изучения дисциплин их основной специальности. Применительно к техносферной безопасности это может выражаться в рассмотрении, например, направлений и механизмов химических процессов, протекающих на различных производствах, в окружающей среде и техносфере, а также в установлении межпредметных связей при изучении дисциплин химического и специального циклов. При изучении соответствующих разделов химии необходимо насытить их примерами, имеющи-

ми теоретическое и прикладное значение для будущих инженеров, стимулируя тем самым их внимание к изучаемому материалу.

Приведем цели и задачи химических дисциплин, изучаемых на химическом факультете Алтайского государственного университета при подготовке инженеров по направлению 20.03.01 «Техносферная безопасность». Целью изучения курса «Неорганическая химия» является: формирование естественнонаучного мировоззрения; овладение базовыми знаниями в области химии, теории химических процессов в химических производствах, в окружающей среде; ознакомление студентов со свойствами химических материалов и их влиянием на технологические процессы и окружающую среду. На основе освоения основных химических понятий и закономерностей студент должен уметь прогнозировать последствия антропогенных воздействий на окружающую среду.

Цели и задачи дисциплины «Аналитическая химия» – сформировать общее представление об аналитической химии как о дисциплине, занимающейся накоплением и систематизацией знаний об определении химического состава и строения веществ и материалов, создающей средства анализа и обеспечивающей его практическое осуществление; познакомить с теоретическими основами химического анализа веществ и материалов, практическими приемами осуществления основных химических методов анализа и способами математической обработки и представления результатов анализа; сформировать понимание роли аналитической химии и аналитической службы в обеспечении техносферной безопасности.

Дисциплина «Органическая химия» ставит своей целью приобретение теоретических знаний, основных понятий и законов, связывающих со строением и свойствами органических соединений, механизмов химических процессов, а также возможностей использования органических соединений в различных отраслях народного хозяйства, познание принципов и основ химии живой материи. Задачи дисциплины: показать роль органической химии как науки в жизнедеятельности всех живых и растительных организмов, показать зависимость человека от окружающей среды и необходимость бережливого отношения к ней; создать необходимый для инженера запас знаний по теоретическим основам органической химии для понимания и управления технологическими процессами, их усовершенствования и создания новых технологий и новых материалов.

Физическая химия рассматривает общие законы химических и физико-химических про-

цессов, является теоретическим обобщением неорганической, органической и аналитической химии. Ее основные закономерности используются во всех отраслях химической технологии и специальных курсах физико-химического цикла. Цель дисциплины: познакомить студентов с основными принципами и законами химической термодинамики, свойствами растворов, химической кинетикой и катализом, электрохимическими процессами, основными закономерностями протекания химических и физико-химических процессов в техносфере; овладение навыками применения теоретических законов физической химии к решению практических вопросов химической технологии, безопасной работы с физико-химическими приборами и оборудованием.

Целью специальной дисциплины «Теория горения и взрыва» является изучение физико-химических основ горения, а также оценка взрывобезопасности на различных промышленных и природных объектах. Задачи: изучить физико-химические основы горения, виды пламени и скорости его распространения, условия возникновения и развития процессов горения, физико-химические характеристики взрывов, оценку взрывобезопасности. В результате освоения дисциплины студент должен уметь рассчитывать и экспериментально определять критические условия теплового самовоспламенения, определять скорость распространения горения ударных волн, рассчитывать термодинамические параметры горения и взрыва, рассчитывать и экспериментально определять параметры детонации.

Цель специальной дисциплины «Материаловедение и технология материалов» – формирование знаний о строении, свойствах и применении основных конструктивных материалов: металлов и их сплавов, пластических масс и резин, композиционных материалов; освоение теории упрочнения материалов, обеспечивающих высокую надежность, износостойкость и долговечность изделий; ознакомление с оборудованием, инструментальной базой и технологией получения конструкционных материалов.

Преподавание «Экологии» связано с изучением основ взаимодействия живых организмов между собой и окружающей их средой, влияния хозяйственной деятельности человека на экосистемы. Задачи дисциплины: изучение количественными методами основ структуры и функционирования, природных и созданных человеком систем, изучение основ взаимодействия живых организмов между собой и окружающей их средой, влияния хозяйственной деятельности человека на экосистемы.

Дисциплина «Физико-химические процессы в техносфере» дает теоретические знания о физико-химических процессах, происходящих в атмосфере, гидросфере и педосфере, о процессах трансформации техногенных и антропогенных загрязнений.

Цель преподавания дисциплины «Основы токсикологии» – приобретение студентами систематизированного комплекса знаний, обеспечивающего понимание природы токсичного воздействия вредных веществ и излучений в окружающей среде на живые организмы, механизмов их биотрансформации и токсического действия для экологического нормирования состояния окружающей среды. Задачи дисциплины – знакомство с основными понятиями и направлениями в токсикологии, основами токсиметрии, токсикологического эксперимента, моделированием патологических состояний и интоксикаций, острыми и хроническими отравлениями; эколого-гигиеническими проблемами питания; расчетными методами определения временно допустимых концентраций химических веществ.

Таким образом, содержание химических дисциплин профессионально ориентировано с учетом профиля подготовки инженеров по направлению 20.03.01 «Техносферная безопасность» и должно содействовать реализации задач их профессиональной деятельности. Формирование профессиональной компетентности инженера возможно лишь при интеграции знаний и умений, полученных в процессе изучения циклов естественно-научных, общепрофессиональных и специальных дисциплин, в основе которых лежит качественное химическое образование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барabanов В.П., Кочнев А.М., Ярошевская А.М. Проектирование содержания химической подготовки специалистов в технологическом вузе // Вестник КГТУ. – 2001. – № 2. – С. 156-176.
2. Галлямова О.Н. Профессиональная подготовка специалистов техносферной безопасности в вузе с использованием интегративного подхода к обучению: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – С-Пб, 2013. – 23 с.
3. Усманова В.Х. Развитие химических компетенций студентов в процессе профессиональной подготовки инженеров пищевых производств. – URL: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/razvitie-himicheskikh-kompetencij-studentov-v-processe-professionalnoj-podgotovki.html> (дата обращения 4.10.2016 г.).

THE IMPORTANCE OF THE CYCLE OF CHEMICAL DISCIPLINES IN THE PREPARATION OF BACHELORS ON THE DIRECTION «TECHNOSPHERIC SAFETY»

HARNUTOVA Elena Pavlovna

Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Physical and Inorganic Chemistry
Altai State University
Barnaul, Altai Territory, Russia

The article is devoted to the role of teaching chemical disciplines in the training of engineers in the field of «Technospheric security». The task of training in the chemistry of a modern engineer is to develop his chemical thinking, which allows him to consciously solve particular problems of the physico-chemical direction that arise before him in the course of practical work. The article describes the goals and objectives of the chemical disciplines studied at the chemical faculty of Altai State University in training engineers in the direction 200301 «Technospheric Security».

Keywords: technospheric security, engineer, chemical disciplines.

© Е.П. Харнутова, 2017

УДК 372.881.161.1: 81'366

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОРФЕМНО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

ХОМЕНКО Елена Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь, Россия

В статье обосновывается важность формирования у учащихся основной школы морфемно-словообразовательных знаний и умений и характеризуются теоретические (познавательные) и практические (тренировочные) методы и приемы обучения морфемике и словообразованию.

Ключевые слова: морфемно-словообразовательные знания и умения, учащиеся основной школы, методы и приемы обучения.

Морфемика и словообразование – важнейшие разделы школьного курса русского языка. Знания и умения в области названных разделов помогают учащимся узнавать, запоминать, понимать, объяснять, грамотно писать слова и правильно и уместно употреблять их в устных и письменных высказываниях разных типов. Многолетний опыт преподавания в школе показывает, что результатив-

ность работы по формированию у учащихся прочных и осознанных морфемно-словообразовательных знаний и умений во многом зависит от выбора методов и приемов обучения. В школьной практике выделяются две основные группы методов и приемов: теоретические (познавательные) и практические (тренировочные). Рассмотрим их подробнее.

Теоретические методы. Основная функция

теоретических методов заключается в организации осмысления значений, формы и функций морфемных и словообразовательных единиц и в усвоении учащимися минимума знаний об этих единицах, необходимых и достаточных для работы над ними в процессе изучения программного материала. В зависимости от способа получения теоретических знаний среди познавательных методов выделяются два: объяснительный (объяснительно-иллюстративный, информационно-рецептивный) и поисковый (проблемный, эвристический) [10, с. 138]. Объяснительным методом школьники получают морфемно-словообразовательные знания в готовом виде. При этом источниками сообщения этих знаний могут быть учитель, учебник, наглядные пособия и т. п. Как отмечает В.И. Капинос, «к методу объяснения целесообразно прибегать в двух случаях: если материал сложный или требует аргументации, которой учащиеся еще не овладели» [4, с. 33].

Поисковым методом морфемно-словообразовательные знания приобретаются в процессе: «а) собственных наблюдений учащихся над фактами языка и последующих самостоятельных выводов; б) решения познавательных языковых задач; в) эвристической беседы» [10, с. 139]. Метод эвристической беседы состоит в том, что «от наблюдения специально подобранных примеров, опираясь на вопросы учителя, ученики приходят к нужным выводам» [4, с. 34]. Этот метод целесообразно использовать, если учебный материал не является принципиально новым, логически продолжает ранее изученное, на базе которого учащиеся могут самостоятельно открыть новые знания.

Практические методы и приемы их выполнения направлены на закрепление теоретических знаний учащихся по морфемике и словообразованию и отработку умений сознательно выделять, определять, характеризовать коммуникативные языковые единицы, в данном случае – морфемы, основу слова, словообразовательные части слова, производные слова, а также навыков порождения речи – предложений, текста, насыщенного словами с заданными морфемами. К практическим методам относятся: наблюдение, морфемный разбор, словообразовательный разбор, реконструирование, конструирование, работа со школьным словообразовательным словарем, дидактические игры.

Метод наблюдения направлен на формирование рецептивных морфемно-словообразовательных умений воспринимать и опознавать в

тексте слова с изученными аффиксами, осознавать смысловую и структурную соотносимость между однокоренными словами, функционально-семантические особенности морфем. Данный метод реализуется с помощью следующих приемов: графическое выделение значимых частей в слове, выписывание заданных слов и форм из текста, классификация морфемных и словообразовательных единиц.

Прием графического выделения морфем нацелен на формирование у учащихся умений находить морфемы в слове и выделять их условными обозначениями. *Прием выписывания* ориентирует школьников на восприятие и опознавание в тексте заданных слов и форм. *Прием классификаций* предполагает выработку умений учащихся опознавать и распределять морфемные и словообразовательные единицы по каким-либо признакам.

Морфемный разбор обеспечивает формирование у школьников умения выделять все имеющиеся в слове «живые» морфемы. Это означает, что важнейшим требованием к морфемному анализу является синхронный подход к слову. «Анализируя слово, – отмечает З.А. Потиха, – мы должны исходить из современного его состояния и не выходить за пределы тех связей и соотношений, которые характеризуют синхронную систему языка» [11, с. 92].

В большинстве методик, как показало наше изучение, отражена единая точка зрения относительно последовательности вычленения значимых частей слова. Исследователи предлагают начинать разбор по составу с определения части речи и выделения в слове флексии и основы. Что же касается способов выделения частей основы (корня, приставки, суффикса), то здесь наблюдаются различные подходы. Одни ученые (Т.М. Воителева, О.А. Жуковская, С.А. Караман, Г.П. Цыганенко, Т.А. Шаповалова, Е.Г. Шашкова), считая основным критерием выделения в составе слова морфем их повторяемость, полагают необходимым ставить анализируемое слово в двухплановое сопоставление: «по вертикали с однокорневыми, а по горизонтали – со словами с иным корнем, но той же служебной морфемой» [16, с. 66-67]. На основе сопоставления однокоренных и одноструктурных слов выделяются корень и аффиксы. Такой способ разбора слова по составу предлагается и в школьных учебниках [12, с. 62-63; 13, с. 53].

Другие исследователи (Н.В. Бородина, Л.В. Вознюк, В.И. Лебедев, Г.К. Лидман-Орлова, С.И. Львова, Н.М. Шанский) выделение аффиксов связывают с установлением словообразова-

тельной цепочки и постепенным «раздеванием» слова до корня (принцип «матрешки» – Н.М. Шанский [17, с. 13]). Придерживаясь этой точки зрения, методисты рассматривают морфемное строение слова как результат отражения в нем «всех предшествующих словообразовательных процессов, которые сложились не только данное слово, но и все последовательно производящие слова, входящие вместе с данным словом в одну словообразовательную цепь» [1, с. 51].

Значительное место при указанном способе морфемного разбора отведено такому приему, как словообразовательное толкование слова. Суть приема заключается в следующем: «двучленный характер смысловой структуры производного слова (отсылочная часть и формирующая) раскрывается с помощью специального словосочетания, в котором отсылочная часть выражена производящим словом (близкородственным), а формирующая – типовым значением словообразовательного аффикса» [8, с. 154]. Достоинство данного приема, по мнению Н.И. Шаховой, заключается в том, что он «апеллирует не к памяти, а скорее к интеллекту, к его аналитическим возможностям. При этом делается попытка развить у учащихся способность к языковой догадке, выработать у него то, что часто называют «интуицией» или «чувством языка» [18, с. 127].

Важным аргументом в пользу второй точки зрения являются и данные специальных исследований в области психолингвистики (М.В. Русакова, А.Ю. Русаков, Л.В. Сахарный, Г.А. Черемухина, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева), согласно которым уже в дошкольном возрасте ребенок готов к осознанию семантики производного слова на основе осмысления структуры и понимания значения морфем; способен объяснить значение производного слова с опорой на его морфемную структуру и отразить в своем высказывании семантические части, адекватные производному слову и словообразовательному форманту.

Обобщая взгляды ученых относительно порядка морфемного членения слова, считаем, что для овладения правильным способом действия при разборе слова по составу важно подвести учащихся к пониманию того, что морфемный разбор есть результат трех видов языкового анализа: «грамматический анализ слова (определение части речи, характерного для него окончания, обозначение основы слова) → семантический анализ слова (определение словообразовательного значения слова) → словообразовательный анализ (определение, от какого слова и при помощи какой морфемы образо-

вано данное)» [6, с. 91]. Полагаем, что такое понимание сущности морфемного анализа делает его осознанным, обоснованным и доказательным, так как ориентирует учащихся на раскрытие семантической природы морфем разных типов, их функциональной роли в процессе словообразования и словоизменения.

Словообразовательный разбор нацелен на осмысление учащимися механизма образования слов с точки зрения современного языкового сознания: одно слово образуется от другого на основе семантической связи между ними, которая в свою очередь базируется на связи между понятиями, наименованиями которых являются данные слова. В ходе выполнения словообразовательного анализа считаем необходимым обращать внимание учащихся на обобщенное значение, которое присуще словообразующим аффиксам ряда производных слов – словообразовательное значение. Полагаем, что умение правильно определять словообразовательное значение напрямую влияет на способность устанавливать словообразовательные связи слов, находить производящее слово, правильно проводить морфемный анализ слов. Фактически осознание школьниками мотивационных отношений, существующих между производным и производящим словами, способствует тому, что учащиеся углубляют свои представления о связях между предметами, процессами, имеющими место в окружающей жизни; овладевают одним из способов раскрытия лексического значения слов.

Морфемный и словообразовательный разбор предусматривают прием рассуждения и прием графического разбора. *Прием рассуждения* состоит в том, что ученик, не ограничиваясь суждением о наличии в слове определенных морфем, о способе образования слова, доказывает свое суждение, ссылаясь на правило (определение), т. е. подводит единичный факт языка под общее понятие. Л.П. Федоренко отмечает, что использование приема рассуждения путем многократного проговаривания правила применительно к различным классам языковых единиц позволяет: а) тренировать органы речи в произнесении текста формулировки правила; б) формировать навыки монологической речи книжного стиля; в) развивать у учащихся такие сложные операции, как абстрагирование, обобщение, индукцию, дедукцию; г) постигать сущность лингвистического понятия [15, с. 114-115]. Исходим из того, что усвоить язык рассуждения (формулу рассуждения) – значит усвоить саму суть того знания, которое должен получить ученик

(ведь всякое знание существует и входит в память обучаемого как язык) [5, с. 25].

Прием графического разбора подключает к вербальному (словесному) еще и пространственное (образное) мышление, совершенствующее способность представлять, воображать, и заключается в том, что учащиеся рассуждают как бы про себя, а результат своих рассуждений показывают условными значками: прямыми линиями, стрелками, геометрическими фигурами и т. д.

Метод реконструирования обеспечивает формирование у школьников умений восстанавливать и перестраивать словообразовательные конструкции с учетом задач обучения. *Метод конструирования* заключается в том, что школьники учатся продуцировать собственные примеры по заданной словообразовательной модели. Отметим, что понятие «словообразовательная модель» неоднозначно трактуется в лингводидактике. В настоящей работе опираемся на определение С.И. Львовой, согласно которому словообразовательная модель – это «схематически выраженный образец построения слов, имеющих сходство в лексическом значении, грамматических признаках, в словообразовательной судьбе и некоторую общность в орфографическом облике» [7, с. 12]. Графически словообразовательная модель представлена в таком виде: П-онок-, П-оват-ый и т. п. По меткому выражению С.И. Львовой, школьники, опираясь на графически обозначенную словообразовательную модель, черпают из этой структуры «кусочки» смысла и «считывают» с данных схем разнообразную языковую информацию о словоформах: 1) лексическое значение слов, соответствующих той или иной модели; 2) их грамматические признаки; 3) способ словообразования; 4) некоторые орфографические особенности этих слов [8, с. 131].

Работая со словообразовательными моделями, школьники учатся соотносить общее и частное в языке (словообразовательную модель и строение, значение, грамматические признаки конкретного слова), создавать производные слова по уже известному образцу, «предвидеть» возможные орфографические затруднения, вызванные структурными особенностями слов одной словообразовательной модели [7, с. 16], рассуждать гипотетико-дедуктивно, т. е. на основе одних общих посылок. Все это создает предпосылки для преемственного перехода от конкретно-образного мышления к теоретическому (абстрактному, словесно-логическому).

Важным средством реализации практических

методов формирования морфемно-словообразовательных умений является работа со «Школьным словообразовательным словарем русского языка» А.Н. Тихонова [14]. Работа со словообразовательным словарем содействует развитию у школьников умений: а) устанавливать, от какого слова и с помощью каких морфем образовано анализируемое слово; б) определять способ образования слова; в) составлять цепочку однокоренных слов (в порядке их образования); г) подбирать однокоренные слова к данному слову. Заметим, что на важность и значимость осуществления учебных действий со словообразовательным словарем при подборе однокоренных слов указывает Л.В. Вознюк [2]. «Учебные действия со словообразовательным словарем, – пишет автор, – помогают школьнику проникать в сущность родственности лексем, открывать их морфемные и словообразовательные особенности. Дети овладевают значением отдельной лексемы, ее элементов (корней, приставок, суффиксов), а также целых групп родственных слов» [2, с. 18].

Особая роль среди практических методов обучения принадлежит дидактическим играм. Считаем, что опора на игровые формы и приемы – это наиболее адекватный путь включения учащихся в учебную работу. Именно в игровой деятельности, как утверждают ученые, «учебный материал усваивается незаметно и (самое главное!) не абстрактно-теоретически, а действительно-практически» [3, с. 63]. Предлагаем использовать следующие виды игр: а) игры-поручения; б) игры-предположения; в) игры-загадки. Игровая задача и игровые действия в *играх-поручениях* основаны на предложении что-то сделать: «Найди слова по схеме», «Помоги Незнайке собрать родственников на праздник», «Собери из частей слова» и т. д. *Игры-предположения* – «Что было бы...?» или «Что бы я сделал...» – строятся на основе антиципации (способности человека представлять себе возможный результат действий до их осуществления). Они обеспечивают осмысление учащимися последующего действия и формирование умений размышлять, высказывать предположения, констатирующие или обобщенно-доказательные. *Игры-загадки* развивают способность к анализу, синтезу, сравнению, сопоставлению, обобщению морфемно-словообразовательного материала и формируют умения рассуждать, делать выводы, умозаключения, что в целом способствует более прочному и сознательному усвоению знаний и умений в

области морфемике и словообразования.

Таким образом, в школьной практике используются теоретические и практические методы и приемы обучения морфемике и словообразованию. Первая группа методов и приемов обеспечивает расширение и углубление морфемно-словообразовательных знаний учащихся. Вторая – направлена на формирование у школьников умений осознанно членить слова на значимые части и опираться на структуру слова при реше-

нии разных языковых задач. Считаем, что при выборе методов и приемов обучения морфемике и словообразованию особенно важно учитывать дидактические цели и задачи. «Если метод адекватен поставленной цели, т. е. обеспечивает наиболее короткий, экономичный и эффективный путь к цели, то его реализация обязательно должна приводить к достижению цели. Если метод не адекватен цели, то ее достижение – дело случайное, дело интуиции учителя» [9, с. 129].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бородина Н.В.* Формирование морфемной зоркости как одно из условий развития речи учащихся: дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2002. – 286 с.
2. *Вознюк Л.В.* Учебные действия школьника со словообразовательным словарем при подборе однокоренных слов // *Русский язык в школе.* – 1998. – № 3. – С. 13-18.
3. *Волков В.В.* Лингвистические игры на уроке // *Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР.* – 1987. – № 1. – С. 62-67.
4. *Капинос В.И.* О методах обучения русскому (родному) языку // *Методы обучения в современной школе;* под ред. Н.И. Кудряшева. – М.: Просвещение, 1983. – С. 26-42.
5. *Копнин П.В.* Логические основы науки. – Киев: Наукова думка, 1968. – 283 с.
6. *Львова С.И.* Работа над составом слова на уроках русского языка в начальной школе. – М.: Валент, 1995. – 192 с.
7. *Львова С.И.* Словообразовательная модель как объект анализа на уроках русского языка // *Русский язык в школе.* – 1993. – № 3. – С. 10-16.
8. *Львова С.И.* Функционально-семантический подход к обучению морфемике и словообразованию в школьном курсе русского языка: дис. ... доктора пед. наук. – М., 1993. – 355 с.
9. *Махмутов М.И.* Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
10. *Методика изучения русского языка /* под ред. Г.М. Иваницкой, Н.А. Пашковской. – Киев: Рад. шк., 1986. – 288 с.
11. *Потиха З.А.* Современное русское словообразование. – М.: Просвещение, 1970 – 384 с.
12. *Русский язык: учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений:* в 2 ч. Ч. 2. / Е.А. Быстрова, Л.В. Кибирева, Ю.Н. Гостинова и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Русское слово, 2014. – 288 с.
13. *Русский язык. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций.* В 2 ч. Ч. 1 / Л.М. Рыбченкова, О.М. Александрова, А.В. Глазков, А.Г. Лисицын. – М.: Просвещение, 2014. – 127 с.
14. *Тихонов А.Н.* Школьный словообразовательный словарь русского языка. – М.: Просвещение, 1978. – 727 с.
15. *Федоренко Л.П.* Закономерности усвоения родной речи. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
16. *Цыганенко Г.П.* Состав слова и словообразование в русском языке. – Киев: Рад. школа, 1978. – 152 с.
17. *Шанский Н.М.* Разбор слова по составу // *Русский язык в школе.* – 1968. – № 3. – С. 9-17.
18. *Шахова Н.И.* Вопросы обучения пониманию слов в процессе чтения // *Лингвистика и методика преподавания иностранных языков:* сб. статей. – М.: Наука, 1976. – С. 124-139.

METHODS AND METHODS OF FORMING MORPHEMIC-WORD-KNOWLEDGE KNOWLEDGE AND LEARNING OF STUDENTS OF THE BASIC SCHOOL

KHOMENKO Elena Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
The Humanities and Pedagogical Institute of Sevastopol State University
Sevastopol, Russia

The article proves the importance of forming the basic school of morphemic and word-forming knowledge among students and the theoretical (cognitive) and practical (training) methods and methods of learning morphemic and word formation are characterized.

Keywords: morphemic-word-formative knowledge and skills, students of the basic school, methods and methods of teaching.

© Е.В. Хоменко, 2017

УДК 371 (477) «18/19»

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛ РАЗЛИЧНОГО ТИПА НА ТЕРРИТОРИИ ОДЕССКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

ШУШАРА Татьяна Викторовна

доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры педагогики и управления учебными заведениями
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
г. Ялта, Крымская Республика, Россия

В статье осуществлена попытка раскрыть исторический аспект организационно-методической деятельности учебных округов юга России в XIX – начале XX века для использования их опыта в реформировании современной системы образования полуострова с учетом духовных запросов и интересов народов населяющих его.

Ключевые слова. Одесский учебный округ, организационно-методическая деятельность, положения, уставы, Таврическая губерния.

Сегодняшний статус образования в обществе является результатом исторического развития системы обучения и воспитания в стране. Во все исторические периоды развития образования важную роль сыграли учреждения, которые организовывали образование и руководили образовательным процессом в государстве в целом и ее регионах. История педагогической мысли в России разрешает рассматривать проблему реформирования образования через призму создания учебных округов, каждый из которых имел свои особенности, и их опыт является ценным и на современном этапе.

В ходе проведенного ретроспективного ис-

следования установлено, что данная проблема рассматривалась такими педагогами, учеными как Г. Осиння, М. Шабает, И. Осадчий, Л. Маршал, А. Лопуховская, В. Лавров и др.

Цель статьи – раскрытие исторического аспекта организационно-методической деятельности учебных округов юга России в XIX – начале XX в. для использования их опыта в реформировании современной системы образования полуострова с учетом духовных запросов и интересов народов населяющих его.

Процесс урегулирования организационно-методической деятельности средних учебных заведений в исследуемый период был доста-

точно актуальным на протяжении всего XIX в., так 19 февраля 1868 г. вышло Приложение к 4-й статье Высочайше утвержденного мнения Государств Совета об изменении и дополнении действующих узаконений о частных училищах. «Проект – инструкция для производства окончательных испытаний в частных классических гимназиях на право поступления в университет, в котором были внесены изменения в организационно-методической деятельности средних учебных заведениях содержал такие данные:

«§2. Для присутствия на испытаниях назначены депутаты: профессора и преподаватели университета, окружные инспектора, директора, инспекторы или преподаватели казенных гимназий, их число и предметы определяются начальством учебного округа, депутаты выставляют свою оценку, которая учитывается при выводе среднего балла.

§3. Список учащихся, которые будут сдавать экзамены подается за 2 недели Попечителю Учебного Округа и расписание экзаменов.

§4. Сдаются: Закон Божий (православные, учащиеся других исповеданий экзаменуются по программам, утвержденным духовным начальством сих исповеданий), русский язык и словесность, история, география, математика, космография (математика и физическая география), физика, латинский, греческий, немецкий, французский.

Греческий обязателен только для желающих поступать на историко-филологический факультет университета.

1. Билет тянут в присутствии экзаменаторов, письменно отвечают на часть вопросов, остальные устно; по русскому языку – сочинение, по древним языкам (латынь и греческий) – перевод с русского на латынь и греческий и по французскому и немецкому – перевод с французского и немецкого на русский.

Экзаменатор задает дополнительные вопросы.

2. Оценки по 5-ти бальной системе, выводится средняя и записывается «весьма удовлетворительно» – от 4,5 до 5% «удовлетворительно» – от 3 до 4,5 и «неудовлетворительно» – менее полных 3%.

3. Один экземпляр остается в делах гимназии, а другой – Попечителю Учебного Округа.

4. Получившие не менее «удовлетворительно» получают свидетельства с правом поступления в университет.

5. Переэкзаменовка – не допускается.

6. Если кто-то из испытуемых ставит оценку выше чем другой, то об этом докладывается Попечителю учебного округа, который принимает решение» [1].

Свидетельством того, что правительство осуществляло не только контроль за организационной деятельностью учебных заведений, но и за их методической деятельностью, является изданный 14 июля 1864 г. и Высочайше утвержден «Положение о народных училищах», в которых были даны наставления народным учителям, которые контролировали содержание образования.

Согласно этому положению регулировались:

– методика преподавания Закона Божия: «...законоучитель должен требовать от учеников правильного произношения слов, последовательности рассказа и понимания смысла урока; рассказы священной истории лучше запоминаются, если показывать картинки из священной истории; стараться, чтобы дети заучивали молитвы с пониманием...»;

– методика преподавания чтения «...под именем чтение не следует произносить буквы и слова, без ясного представления того, что читаешь; на лживую речь должно обратить не меньше внимания, как на чтение. Нужно заставлять детей описывать предметы, которые он видит или подготовленные картинки, на которых изображены предметы обыденной жизни, природы и т. д., так картинки полезно иметь и на стенах училища; обучать чтению нужно не по первой попавшейся книжке, а по специально составленной...»;

– методика преподавания письма «...письмо должно идти рядом с чтением и рассказом; дети должны списывать не с книг, а с прописей, иначе они не приобретут хорошего почерка...»;

– методика преподавания арифметики «...преподавание арифметики не следует начинать с определений числа, единицы и т. п., не нужно давать заучивать по книгам правила и определения действий, прежде, чем эти правила и действия станут понятными ученикам; действия арифметики должны производиться не только в уме, но и наглядно при помощи пальцев, монет, камушков, счет и т. д.; постоянно упражнять учеников в умственном счете...» [2].

По окончании учебного года, все учебные заведения подавали данные об успеваемости, о кадровом составе, о том, по каким учебным планам работает учебное заведение и т. д., однако, видимая структуризация учебного процесса, на деле не всегда оказывалась эффективной, о чем свидетельствуют распоряжения попечителя учебного округа № 4081 от 19 августа 1872 г. и копия предложения Министра народного просвещения № 8314 от 31 июля 1872 г., которые были направлены на урегулирование и получение более точной информации, которая

поступает от директоров учебных заведений, т. к. «данные подаваемые директорами недостаточны, неясны, а, иногда, и не верны». С целью урегулирования организационно-методической деятельности в учебных заведениях данного учебного округа предложение Министра народного просвещения содержало схему, по которой эти учебные заведения должны работать:

«1. Объем преподавания каждого предмета с распределением по классам.

2. Приложения к учебным планам. Объяснительные записки указывают частично основание, принятые в руководстве при их составлении.

3. Программы по каждому предмету должны составлять преподаватели.

4. Учебные планы должны меняться, совершенствоваться» [3].

Во многих училищах наиболее бедные ученики освобождались от платы за обучение, о чем свидетельствует распоряжение № 314 от 9 февраля 1876 г. от директора народных училищ Таврической губернии штатному смотрителю Симферопольского уездного училища «...освободить от оплаты учащихся ввиду крайней бедности...» [4].

Что касается кадровой политики подбора учителей, то Уездные училищные советы требовали, чтобы в местностях с исключительным или преобладающим православным населением все учителя и ученики были православного вероисповедания [5].

Еще одно свидетельство руководства организационно-методической деятельностью Училищ является протокол от 8 октября 1870 г. заседания Бердянского Уездного училищного совета, которое постановило:

«1. Для обсуждения вопроса об учебно-воспитательной части народных училищ, признано необходимым ежегодно назначить два съезда, именно в сентябре во время Земского собрания и на следующей неделе после Пасхальной.

2. В училищный совет выбиралось 2 человека, в порядке исключения – 3, это зависело от количества школ, которые находились на территории Уезда.

3. Осмотр школ осуществляли члены Училищного Совета, исключая только тех, которым по своим служебным обязанностям не могут отлучиться.

4. Учебное время от октября по 1 мая, в первой половине мая – экзамены, после которого экзаменационные ведомости представлялись в училищный совет. Занятия должны проходить с 8.00-14.00.

5. Прием в школы осуществить в сентябре и

в январе, т. к. при допущении большого числа сроков образуется много групп, дробящих внимание преподавателей.

6. Занятия должны быть следующие: чтение, арифметика, письмо, черчение, пение.

Преподавание должно быть в таком порядке, чтобы первые часы состояли в чтении и арифметике как наиболее трудные предметы, а после – письмо, пение, черчение и Закон Божий – не менее 2 раз в неделю.

Методы обучения в таких школах, преподавание велось по старому способу, ввести способ улучшений применяемый в данное время во всех Земских Училищах по Уезду.

7. Из дисциплинарных средств Советом признаны только соответствующие детскому возрасту: замечания, выговоры и штрафная скамья.

8. Определение перемещений и удаление учителей должно лежать только на обязанности Училищного совета или при обсуждении или при отсутствии такого на обязанности председателя, которые в этих случаях входят в соглашение с Земской Управой. Председатель избирался на 2 года [6].

Родители не должны брать детей без позволения попечителя, законоучителя, учителя, чтобы предотвратить отвлечение от училища самопроизвольные. И таким образом сберечь больше времени для обучения.

Экзамены проводить в Земских школах 30 мая, т. е. учение прекратить не в начале мая, а 30 мая и возобновить с 1 сентября, а не с 1 октября. О результатах доложить училищному Земству» [7].

Как видим Училищный совет координировал все вопросы жизнедеятельности училища, обращая внимание и на организацию учебно-воспитательного процесса, и на содержание образования, и на методику преподавания, о данном факте так же свидетельствует и копия с предложениями господина Министра народного просвещения графа Дмитрия Толстого господину Попечителю Одесского учебного округа № 4388 от 26 апреля 1875 г., в данном документе четко прописана методика проведения выпускных испытаний: «В двухклассных и одноклассных сельских училищах Министерства, воспитанники прошедшие полный курс обучения 2-классного училища, получают свидетельства после испытания в таком порядке:

– испытание производится в каждом училище законоучителем и учителем, приглашается почетный блюститель;

– учитель готовит список учеников;

– требования к каждому предмету определя-

ется объемом преподаваемого учеником по программе для двухклассных училищ;

– дети иноверцев не подвергаются испытаниям в Законе Божьем и в чтении по церковно-славянски;

– вопросы составляет экзаменатор, оценивается каждый ответ, ставится средняя оценка, заносится в общий экзаменационный список словами и цифрами по 5-ти бальной системе;

– после испытания составляется протокол, подписывается законоучителем и подается инспектору;

– инспектор народного училища, рассмотрев протокол и экзаменационные списки, делает в списке возле Ф.И.О. учеников отметку: «разрешается выдать свидетельство» и возвращает список в училище, а протокол оставляет на хранение;

– выдается свидетельство подписанное законоучителем и учителем». Таким образом, в

данном документе четко расписана не только методика проведения выпускных экзаменов, но и даются исчерпывающие инструкции по организации проведения выпускных экзаменов [8].

Сложность регулировки деятельности Одесского учебного округа заключалась в том, что к середине XIX в. большая территория округа оставалась все еще аграрной, что сказывалась и на организации деятельности сельских школ, т. е. можно найти документы, в которых дается распоряжение по отдельной губернии о начале и окончании каникул, это было связано с тем, что в народном училище учились дети крестьян, и к началу учебного года можно было собрать меньшую половину, а остальные были заняты полевыми работами. Данные вопросы регулировал Инспектор, а распорядок дня в каждом училище составлялся, непосредственно, педагогическим советом училища.

ИСТОЧНИКИ

1. ГААРК. Ф. 100. Оп. 1. Д. 1181. Л. 90.
2. ГААРК. Ф. 103. Оп. 1. Д. 6. Л. 16.
3. ГААРК. Ф. 100. Оп. 1. Д. 1458. Л. 113.
4. ГААРК. Ф. 108. Оп. 1. Д. 488. Л. 31.
5. ГААРК. Ф. 103. Оп. 1. Д. 39. Л. 17.
6. ГААРК. Ф. 103. Оп. 1. Д. 36. Л. 68.
7. ГААРК. Ф. 103. Оп. 1. Д. 52. Л. 8.
8. ГААРК. Ф. 101. Оп. 1. Д. 13. Л. 299.

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ACTIVITY OF SCHOOLS OF VARIOUS TYPE IN THE TERRITORY OF THE ODESSA EDUCATIONAL DISTRICT IN THE XIX-TH AND THE BEGINNING OF THE XX-TH CENTURY

SHUSHARA Tatiana Viktorovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Chair of Pedagogy and Management of Educational Institutions
The Humanitarian Pedagogical Academy (branch)
Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky
Yalta, Crimean Republic, Russia

In article the attempt to disclose historical aspect of organizational and methodical activity of educational districts of the South of Russia in the XIX-th and the beginning of the XX-th century for use of their experience in reforming of a modern education system of the peninsula taking into account spiritual needs and interests of the people inhabiting it is made.

Keywords: Odessa educational region, organizational and methodical activity, provisions, charters, Taurian province.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ: РЕФЛЕКСИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ РИСКАМИ

ЕВСТИФЕЕВА Елена Александровна

доктор философских наук, профессор, проректор по научной работе
заведующая кафедрой психологии и философии

ФИЛИППЧЕНКОВА Светлана Игоревна

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и философии
ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет»
г. Тверь, Россия

В статье актуализированы проблемы формирования и развития личностного потенциала подростка, расширение границ его рефлексивного сознания и атрибуции ответственности, формирования у него позитивной психологии и поведенческих установок в оптике психологической культуры здоровья. Исследование направлено на разработку и апробацию рефлексивно-психологической модели управления поведенческими рисками здоровья и качеством жизни молодежи.

Ключевые слова: психологическая культура, здоровье подростков, рефлексивно-психологическая модель управления, поведенческие риски, качество жизни.

Низкий уровень культуры здоровья российского населения, девальвация ценностей здоровья, беззаботное и безразличное к нему отношение, деформация представлений о смысловых приоритетах, остаются кричащими национально «бедственными» фактами сегодняшнего дня. В последнее десятилетие, несмотря на значительные финансовые вложения государства в отечественное здравоохранение, в технологизацию медицинской практики, большинство показателей здоровья российского населения остаются неудовлетворительными. Это в полной мере относится к здоровью молодого поколения россиян. Состояние здоровья подростков за последние 10 лет по данным Всемирной организации здравоохранения характеризуется снижением доли здоровых – с 45% до 34%; увеличением более чем в 2 раза доли детей, имеющих хронические заболевания и инвалидность, ежегодным приростом заболеваемости у подростков на 5-7%. Показатели здоровья подростков в Тверской области отражают основные тенденции Федерации в данном вопросе. Как показала Всероссийская диспансеризация, 2/3 подростков имеют существенные отклонения показателей здоровья, требующие коррекции. В целом, уровень общей

заболеваемости детей в Тверской области выше, чем в Российской Федерации. Статистику подтверждают и проводимые нами многолетние междисциплинарные исследования здоровья подростков в Тверском регионе [1; 5]. Они демонстрируют сегодня «мажорное» значение поведенческих причин в сохранении здоровья подростков. Как мы полагаем значимыми причинами такой ситуации остаются такие психологические реалии как отсутствие ценностно-мотивационной потребности самосохранительного поведения, готовности управлять риск-факторами здоровья, а также низкий уровень рефлексивного сознания и ответственности за наличное состояние здоровья.

В последние пятнадцать лет медицинские, социологические, психологические исследования здоровья молодежи были в основном посвящены изучению риск-факторов, в том числе поведенческих, здоровья, их отрицательного влияния на состояние здоровья, а также возможностям их нивелирования в профилактической и педагогической работе [3]. Однако, несмотря на пропаганду здорового образа жизни, с использованием всех возможностей СМИ, показатели медицинского и психологического здоровья по-прежнему имеют отрицательную

динамику как в Отечестве, так и в Тверской губернии. Это неизбежно влечет к изменению акцентов и вектора в изучении проблемы здоровья средствами психологического знания, построению рефлексивно-психологической модели здоровья через совместную деятельность с подростком путем обращения к личностному потенциалу, ответственности и стимулирования его рефлексивного сознания.

Здоровье молодежи – важнейшая составляющая национального и человеческого капитала России. На пути преодоления критических показателей здоровья молодежи встает проблема становления психологической культуры здоровья, формирование ценностно-смысловых установок здорового образа жизни, инициации и увеличения роли самого человека как рефлексивной позиции и ответственности за свое здоровье. Эта проблема дифференцируется как несоответствие между демонстрируемым пассивным, инфантильным, стереотипным поведением по отношению к сохранению здоровья, фрагментарным представлением о самосохранительном поведении и расширяющимся понятием «здоровый человек», включающим психологическое, социальное, соматическое здоровье и идентифицируемое как субъективное переживание качества жизни. Фундаментальный характер проблемы повышения уровня культуры здоровья, изменение психологической культуры здоровья подростков, нахождения для этих целей валидных способов активизации и использования их субъектных и личностных ресурсов, определяются не только значимостью ценности конституирующей жизнь «здоровья», но и вполне очевидной малой эффективностью ее решения только естественнонаучными, медицинскими методами (через оценки рисков и последствий заболеваний и т. п.).

Психологическая культура здоровья укоренена в традиции, ценностные приоритеты, веровательные символы, социальные ожидания трансформирующегося российского общества. Психологической культуре здоровья, отношению к здоровью имплицитны социокультурно обусловленные поведенческие особенности, индивидуальные психологические характеристики, личностные диспозиции. Расширяющийся концепт «здоровья» сегодня включает в себя комплекс биопсихосоциальных факторов. Их множественная влиятельность определяет и ситуативную его значимость, и проектное отношение к здоровью, диагностируемого дискрипторами качества жизни [2].

Качество жизни – междисциплинарное понятие, интегральное объективное и субъективное выражение состояния здоровья [4]. Качество жизни – проецируемая переменная, инициируемая социальными настроениями, ожиданиями населения, личностными предпочтениями, представлениями. С помощью оценки качества жизни можно получить многомерное представление, распознавать медицинские, психологические, социально-экономические параметры и риски здоровья, учитывать соразмерность объективной и субъективной оценки жизни и здоровья, их темпоральную изменчивость. В психологическом контексте наличие и оценку субъективного аспекта качества жизни наиболее ярко экспонирует такой субъектный измеритель как рефлексивность. В контексте личностно-деятельностного подхода рефлексивность нами понимается как переосмысление наличных социокультурных факторов и экзистенциальных переживаний своего сознания. Рефлексия – процесс критического осмысления текущей деятельности, умение выделять, анализировать, соотносить и трансформировать свои действия и поступки с наличной ситуацией. Рефлексия направлена на выяснение оснований собственного способа осуществления активности. Как механизм саморазвития личности рефлексия обеспечивает мобилизацию личностно-интеллектуальных ресурсов в проблемных и рискованных ситуациях, заданных социальной траекторией. Рефлексивная активность всегда селективна – это означает, что субъект может придавать большое значение одним полученным данным (как правило положительных о себе данных) и «не замечать» других (обычно отрицательных, снижающих его самооценку). Сведения, полученные путем саморефлексии, имеют больше шансов привести к психологически ожидаемому результату. Рефлексивность – это инстанция, контролирующая внутренний опыт.

Наличный поведенческий паттерн может свидетельствовать о степени рефлексивной активности подростка в отношении своего здоровья, его заботливости или беззаботности, ответственности или безразличия. Под ответственностью нами понимается способность человека селективно, осознанно контролировать, генерировать, прогнозировать, управлять своей «активностью» в конкретной ситуации. Риск ответственности, принятие на себя ответственности означает позитивную оценку своего опыта, умения полагаться на себя без достаточной ориентировки в ситуации. Ключевое значение приобретает ответвен-

ность в границах рефлексивного сознания, как самоосознанное действие, которое основано на личностной причинности, что активизирует личность к поступку, понимаемому как действие в «режиме» самодетерминации.

«Восхождение» к рефлексивному уровню подростка с помощью рефлексивных технологий, конструирование психолого-рефлексивной модели «здоровья» не только обеспечивает действительно содержательное постижение оснований, механизмов и процессов конституирования психологической культуры здоровья, но и позволит «проектировать» современного «субъекта здоровья», способного управлять своим поведением («к здоровью»). Рефлексивное, рациональное, ценностно-праксиологическое измерение феномена «психология здоровья» позволяет внести ясность в картину «психологическая культуры здоровья», дополняет научные исследования, посвященные изучению рисков здоровья, возможностями управления этими рисками через установление обратной связи с подростками, измерениями их субъективных оценок здоровья.

Можно утверждать, что современная отечественная психология недостаточно изучает феномен психологического здоровья, практически отсутствует сама психология здоровья. Для качественного изменения ситуации, когда практически не изменяются критические показатели здоровья нации, нужны новые психологические технологии, направленные на активизацию и увеличение роли и ответственности самого молодого человека за состояние своего здоровья.

Определение целей и перспектив психологической культуры здоровья, формирование долгосрочной программы исследований, конструирование ключевых концептов и самого дис-

курса психологии здоровья инспирируется фундаментальным для жизнедеятельности значением феномена «здоровье» в современном мире. Опора на неклассическую научную рациональность, междисциплинарную исследовательскую парадигму, практико-проектный подход для идентификации и исследования поведенческих каналов «культуры здорового поведения» позволяет формировать и управлять ценностями и потребностями здорового образа жизни и качеством жизни подростков, научить его стать инвестором своего здоровья. Наши исследования интерактивной связи между ожиданиями человека высоких показателей качества жизни, оценкой самосохранительного поведения рисков, и демонстрируемыми практиками поведения подростков Тверского региона позволяют выявить рассогласование между декларируемыми ценностями здоровья и поведенческими реалиями, медицинскими и психологическими показателями здоровья.

В итоге, выявление границ рефлексивного сознания и атрибуции ответственности, идентификация, сравнительная оценка поведенческих и медицинских рисков в контексте сохранения и укрепления здоровья подростков, и их верификация позволяют расширить область практики здоровья, получить новые эмпирические данные в распознавании личностного потенциала, позитивной психологии, и поведенческих аттитюдов в оптике «уровня культуры» здоровья современного подростка, Это выступает фундаментом разработки и апробации адекватной современным социально-экономическим реалиям рефлексивно-психологической модели управления поведенческими рисками здоровья, самосохранительным поведением и качеством жизни российской молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуманитарное измерение боли и практики социальной анестезии / под ред. Е.А. Евстифеевой, С.И. Филиппченковой. – Тверь: РИЦ ТГМА, 2012. – 187 с.
2. Евстифеева Е.А., Рассадин С.В., Филиппченкова С.И., Стольников И.И. Репродуктивный потенциал россия: качество жизни, междисциплинарные исследования // Качество жизни, психология здоровья и образование: междисциплинарный подход: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 24-25 апреля 2014 г. – М.: РУДН, 2014. – С. 108-110.
3. Журавлева И.В. Отношение к здоровью индивида и общества / Ин-т социологии РАН. – М.: Наука, 2006. – 238 с.
4. Лебедева А.А. Теоретические подходы и методологические проблемы изучения качества жизни в науках о человеке // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т.9. – № 2. – С. 3-19.
5. Философия и психология здоровья: новые модели врачевания / под общ. ред. Е.А. Евстифеевой. – Тверь: РИЦ ТГМА, 2010. – 180 с.

PSYCHOLOGICAL CULTURE OF ADOLESCENT HEALTH: REFLEXIVE MANAGEMENT OF BEHAVIORAL RISKS

EVSTIFEEVA Elena Alexandrovna

Doctor of Philosophy, Professor, Vice Rector for Scientific Work, Manager of Department of Psychology and Philosophy

FILIPPCHENKOVA Svetlana Igorevna

Doctor of Psychological Sciences, Professor of Department of Psychology and Philosophy
Tver State Technical University
Tver, Russia

In article problems of forming and development of personal potential of the teenager, expansion of limits of his reflexive consciousness and an attribution of responsibility, forming at it positive psychology and behavioural attitudes in optics of psychological culture of health are staticized. The research is directed to development and approbation of reflexive and psychological management model by behavioural risks of health and quality of life of youth.

Keywords: psychological culture, health of teenagers, reflexive and psychological management model, behavioural risks, quality of life.

© Е.А. Евстифеева, 2017

© С.И. Филиппченкова, 2017

АЛЬТЕРНАТИВНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОГО КОНФЛИКТА

КАЛИНКИНА Ирэна Владимировна

кандидат психологических наук, доцент

доцент кафедры конфликтологии

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
г. Ярославль, Россия

В статье представлено рассуждение о свойствах современного морально-нравственного конфликта. Этический конфликт рассматривается с позиций конфликтологии, этики, психологии, философии, социологии. При том, что этический конфликт содержит все структурные элемента конфликта как такового, альтернативность выбора и разрешения конфликта является проблемой, решение которой по-разному интерпретируется в этике, философии, конфликтологии.

Ключевые слова: этический конфликт, эскалация конфликта, разрешение конфликта, альтернативность, манипуляция, симуляция, симулякры, двойная мораль, двойные стандарты, каузальная атрибуция.

Конфликт (лат. «conflictus») – «столкновение противоположных интересов, взглядов», «серьезное разногласие», «острый спор») в широком смысле означает предельный случай обострения противоречий. Под конфликтом понимают столкновение различных как субъективных, так и объективных тенденций в мотивах, отношениях, действиях, поведении личностей, групп, объединений.

Этический конфликт – это противоречие в сфере нравственных отношений и морального сознания, выражающее столкновения моральных принципов, интересов, убеждений, мотивов.

Сущность конфликтной ситуации этического конфликта заключается в том, что нравственные противоречия достигают такой степени остроты, что предельно «обнажаются» и «сталкиваются» противоположные позиции, точки зрения, мотивы.

вы и убеждения. Возникновение открытой формы морально-нравственного конфликта, как правило, связано с объективной необходимостью его разрешения. Способность разрешать нравственные конфликты, руководствуясь высшими моральными принципами, свидетельствует о нравственной зрелости личности.

Моральные конфликты – излюбленная тема писателей, журналистов, публицистов. В журналистике, публицистике, в научной литературе изображаются разные типы моральных конфликтов. Научная разработка проблемы моральных конфликтов, их структуры, динамики, причин, путей предупреждения и разрешения требует специальных конфликтологических исследований.

Моральные конфликты рассматриваются в работах западноевропейских философов-экзистенциалистов (Ж.П. Сартр, А. Камю, С. де Бовуар), которые одновременно являются и авторами художественных произведений. Большое внимание рассмотрению этических категорий уделяется в работах французского философа Ж. Бодрийера. Описывая эпоху «после-долга», эпоху минималистской морали, свободной от каких-либо предписаний, «морали без этики», период постмодернистской неопределенности, множественности истины, автор исследует те произошедшие модификации, которые не могли не сказаться отрицательно на привычном мировосприятии человека, на системе моральных установок общества. В своей работе «Симулякры и симуляция» Ж. Бодрийер [3] показывает, что возникла потребность в переоценке традиционных ценностей, вызванная исчерпанностью предшествующей парадигмы представлений.

«Мутации, коснувшиеся различных сфер человеческого бытия, связаны, прежде всего, с наступлением эры новейших технических средств массовых коммуникаций – телевидения, видеотехники, компьютерной техники. Немаловажную роль в системе человеческих взаимоотношений сыграло развитие глобальной сети Интернет. Экспериментирование с искусственной реальностью, различные способы производства *реальности* повлекли за собой изменения в характере не только восприятия самой действительности, но и повлияли на способ общения людей» [7].

Характеризуя специфику взаимоотношений в «пространстве симуляции», философ говорит о самом акте как об игре, симуляции разговора, потому что ни собеседников, ни смысла сообщений в сетевом пространстве уже не существует. «Здесь играют в то, будто говорят друг с

другом, слушают друг друга, общаются, здесь разыгрываются самые тонкие механизмы постановки коммуникации. Контакт ради контакта становится родом пустого самособлазна языка, когда ему уже просто нечего сказать» [3]. Современность, для Жана Бодрийера – это эра тотальной симуляции, и он всюду обнаруживает симуляционный характер всех современных социальных и этических феноменов. В результате, по мнению Жана Бодрийера, люди имеют дело не с реальностью, а с гиперреальностью, субъективно воспринимаемой гораздо реальнее, чем сама реальность. Современное положение вещей названо Ж. Бодрийером «состоянием после оргии» [2]. Каждый взрывной момент в мире – это оргия. «Это момент освобождения в какой бы то ни было сфере. Освобождения политического и сексуального, освобождения сил производительных и разрушительных, освобождения женщины и ребенка, освобождения бессознательных импульсов, освобождения искусства» [2]. Каждому периоду оргии, таким образом, сопутствует революционное состояние опровержения предшествующих ценностей и идеалов, завоевания нового пространства свобод и прав. Однако «после оргии», по мнению Ж. Бодрийера, человечеству не остается ничего другого, кроме как симулировать освобождение, «изображать оргию». «Все, что нам остается – тщетные притворные попытки породить какую-то жизнь помимо той, которая уже существует. Мы живем в постоянном воспроизведении идеалов, фантазмов, образов, мечтаний, которые уже присутствуют рядом с нами и которые нам, в нашей роковой безучастности, необходимо возрождать снова и снова» [3]. Именно на данном этапе эволюции симулякров и наступает время господства чистых бессубъектных симулякров. Термином «симулякр» Жан Бодрийер начинает оперировать в конце 70-х гг. Симулякр – это имитация несуществующего. «Симулировать значит делать вид, что имеешь то, чего нет на самом деле» [3]. В постмодернистской ситуации, где реальность превращается в модель, оппозиция между действительностью и знаками стирается и все превращается в симулякр [5]. В пространстве тотальной симуляции не существует больше границ между реальным и воображаемым, реальность отныне переходит в ранг гиперреальности, характеризующейся господством чистых ирреферентных симулякров, прелюдией моделей и заменой реального – знаками реального. Характеризуя объекты, размещенные в

пространстве симуляции как изолированные случайные знаки, философ отмечает, что отныне, с наступлением эры симуляции, эти знаки лишаются референтов. «В этом переходе в пространство, чье искривление не относится больше ни к реальному, ни к истине, эра симуляции открывается уничтожением всех референтов – хуже: их искусственным воскрешением в системах знаков... Речь не идет больше ни об имитации, ни о дублировании, ни даже о пародии. Речь идет о замене реального знаками реального, то есть об операции устрашения всего реального процесса его операционным дубликатом, метастабильной знаковой машиной, программатичной, безупречной, которая дарует все знаки реального и минует при этом все перипетии» [3].

Отныне все, с чем мы сталкиваемся, подвергается бесконечным замещениям, ничто в этом гиперреальном универсуме больше не реально и является результатом предшествования модели, чистым знаком реального, лишенным собственного референта, все становится своим собственным чистым симулякротом. В результате симулякр оказывается принципиально несоотносимым с реальностью напрямую, если вообще соотносимым с чем-либо, кроме других симулякров [7].

«Именно следы реальности, а не карты продолжают существовать то здесь, то там, и не в пустыне Империи, а в нашей [пустыне]. Пустыне самого реального» [3]. Симуляция это уже не подделка оригинала, но и не чистая серийность, которой правит закон эквивалентностей, теперь все формы выводятся путем модулирования отличий. Модуляция составляет основу всего – смысл имеет только соотносительность с моделью, и все теперь выводится из модели, из «референтного означающего» [3]. На смену рыночного закона ценности приходит структурный, так как основу симуляции составляет подстановка элементов, управляемая секретами кода.

Главным свойством симуляции, по утверждению философа, является имитация несуществующего, в отличие от сокрытия чего-либо. «Скрывать [dissimuler] значит делать вид, что не имеешь того, что есть на самом деле. Симулировать [simuler] значит делать вид, что имеешь то, чего нет на самом деле. Одно отправляет к присутствию, другое – к отсутствию» [3].

Таким образом, проявления симуляции повсеместно затронули различные области человеческого существования, медицины, психоанализа, этики, религии и другие.

Важную роль в формировании симулякров событий, оценочных реакций, этических цен-

ностей, поведенческих актов с позиций морали играет медиум, в понятие которого философ вкладывает все разнообразие средств массовой информации. Этика неизбежно оказывается вовлечена в информационный процесс и связана с источниками и средствами информации, что является одним из условий ее социокультурного функционирования. «Особенно большое значение имеют средства информации, ибо они самым существенным образом влияют на структуру морального сознания и характер применения моральных норм и принципов» [3]. Базируясь на принципиально ином, по отношению к традиционной этике, типе информации, постмодернистская мораль основывается на информации, связанной, прежде всего, с медийными носителями. В свою очередь, подобная взаимосвязанность влияет на восприятие субъектом потока моральной информации.

Пользуясь латинским словом «медиум» (лат. *medium* – «посередине», «средний»), к которому восходит термин мессмедиа и само понятие СМИ, Жан Бодрийяр делает акцент на масштабности и характере функции всех типов средств массовой информации, а именно, на функции посредничества и носителя информации, понимаемого как техническая производительная сила, порождающая симулякры. Сам язык, символическая система, превращается в медиум на уровне знака и рекламного дискурса. Повсюду массовая коммуникация определяется этой систематизацией на уровне технического медиума и кода, систематическим производством сообщений, истоком которых является не реальный мир, а сам медиум. В подобном контексте медиум выступает как транслятор нравственных ценностей, носитель моральной информации и средство формирования симулякров, моделью для которых выступают разнообразные феномены морали. С точки зрения производства симулякров, наиболее грандиозной и масштабной предстает как раз медиатическая сфера, способная затронуть любые другие области, этическую, политическую, биологическую, медицинскую, психологическую и другие [7].

Именно медиуму Ж. Бодрийяр уделяет значительное внимание в своей концепции симулякров. Важно еще и то, что информация мессмедиа больше не имеет ничего общего с «реальностью» фактов; «реальность» также уже протестирована. «Мы входим здесь в мир псевдо-события, псевдо-истории, псевдо-культуры, т. е. события, истории, культуры, идей, произведенных не живым опытом, противоречивым, реальным, а произведенных наподобие арте-

фактов посредством элементов кода и технической манипуляции медиума. Предстоящее потреблению событие отфильтровывается, дробится, перерабатывается целым индустриальным конвейером производства» [3].

«Повсюду можно наблюдать прецессию средств массовой информации в отношении террористического насилия. Именно это придает насилию специфически современную форму, гораздо более современную, нежели так называемые «объективные причины», которые мы стараемся ему приписать: ни политические, ни социальные, ни психологические причины несоизмеримы с этим событием» [4]. По мнению философа, такое событие как террористический акт представляет собой воспроизведенный медиумом знак, смысл которому придают сами СМИ, а также реципиент информации, моральная оценка которого является «следствием прецессии симулякров» или моральным симулякром. «Насилие потенциально существует в пустоте экрана благодаря дыре, которую он открывает в ментальное пространство» [4].

Однако постмодернистская ситуация далеко не исчерпывается условиями тотальной симуляции, к которой прибавляются замещение субъекта разнообразными безличными структурами, производство знаковых, а не материальных ценностей, смена познавательной парадигмы. В результате всего этого сама система ценностей неизбежно оказалась исчерпавшей себя, что обусловило потребность в новых этических основаниях и возрождении ценностных ориентиров. Подобная необходимость кроется в самой постмодернистской ситуации, вобравшей в себя изменившееся сознание, отношение к действительности, условия тотальной симуляции, и те технические причины, которые повлекли за собой такие масштабные модификации. Несомненно, что проект тотальной симуляции, помещающий человека в пространство виртуальных отношений, является тем переживаемым опытом, который разрушает традиционные нравственные категории. Поэтому большинство критиков постмодернистской ситуации уже говорят о необходимости возврата к истокам собственной ответственности [7]. И если «после смерти Бога возвещается смерть человека» [4], то человечеству необходимо искать этические основания в самом себе.

Представленные размышления показывают то, что проблема альтернативности этического конфликта является отражением противоречий в понимании этических категорий. С одной

стороны, многие исследователи настаивают на том, что этический конфликт должен быть жестко альтернативным, бескомпромиссным, требующим определенного выбора. Традиционно представление, что конфликт является подлинно моральным конфликтом лишь тогда, когда ареной борьбы мотивов делается сознание и поведение личности\стороны конфликта, вынужденной избирать в конфликтной ситуации ту или иную собственную позицию. Также считалось, что моральный конфликт есть ситуация, в которой субъект конфликта поставлен перед необходимостью сделать выбор одной из двух взаимно исключающих форм поведения, или, в более обобщенном и абстрактном определении, одной из двух моральных ценностей. Свойством морального конфликта являлась его безусловная альтернативность, поэтому выход из морального конфликта всегда должен быть сопряжен с необходимостью отказа от одного блага ради другого или с принятием меньшего зла, чтобы избежать большего [6].

Другие утверждают, что этические конфликты не обязательно альтернативны, в них не происходит расщепление сознания участников, конфликт может быть завершён компромиссным решением. Если происходит «расщепление» моральных категорий, морально-нравственные понятия – это симулякры (по мнению постмодернистских философов), то и нет необходимости совершать моральный выбор.

Альтернативность выбора как структурный элемент этического конфликта в современной конфликтологии является предметом сомнений и споров. Во-первых, потому, что альтернативность – специфический признак не только морального конфликта. Она присуща любой ситуации, когда человек стоит перед дилеммой: «или – или». Такая альтернативность возникает, например, в мыслительном процессе, когда решаемая логическая задача поставлена в форме дизъюнкции. Часто альтернативность выступает в практической деятельности, например, при выборе технической операции и др. Во всех областях человеческой деятельности – экономической, политической, правовой и т. д. – можно найти примеры не специфически морального выбора: продавать или покупать акции при данной ситуации на бирже? мир или война? виновен подсудимый или не виновен? Это примеры преимущественно вне морального выбора, но моральная сторона может присутствовать и здесь, хотя не определяет непосредственно содержания выбора.

Во-вторых, специфические признаки этического конфликта связываются, как правило, с содержанием сталкивающихся альтернатив. Моральный конфликт возникает тогда, когда приходится делать выбор из таких альтернатив, из которых обе (или, по крайней мере, одна) имеют нравственное содержание, являются моральной ценностью, моральным требованием, формой поведения, квалифицируемой в понятиях морального сознания. Но если иметь в виду современный постмодернистский подход к определению моральных категорий, которые могут оказаться симулякрами, возможно ли в таком случае вообще говорить об альтернативности выбора, если этот выбор симулирован или задан неким, по Ж. Бодрийяру, бинарным кодом?

В-третьих, не случаен в современной этике и конфликтологии вопрос о том, что во многих сферах современного общества господствует так называемая «двойная мораль» или «двойные моральные стандарты», когда разрешение этического конфликта мыслится не из предпочтения каких-либо принципиальных моральных позиций стороны конфликта, а из сложившейся конфликтной ситуации. С точки зрения структурного подхода можно сказать, этический конфликт решается в зависимости от значимости предмета конфликта для соперничающих сторон.

Феномен «двойной морали» пронизывает все сферы социальной жизни. Отношение к двойным стандартам неоднозначное – одни считают двойные стандарты аморальными, другие заявляют, что без них вообще невозможны никакие социальные отношения, третьи отрицают их существование, полагая, что проблема полностью надумана. Так или иначе, но термин «двойные стандарты» существует, и обозначает он вполне определенный тип социальных явлений, имеющих прямое отношение к альтернативности выбора в этическом конфликте.

Термин «двойной стандарт» или «двойная мораль» широко распространен в современной философии, политологии, журналистике, экономике, этике, конфликтологии, обществознании и других гуманитарных науках. Существуют несколько определений феномена «двойные стандарты». С точки зрения социально-экономических отношений, в обществе используется определение «двойного стандарта» как официально отрицаемой, но практикующейся и молчаливо признаваемой нормы, дискриминационной в подходе к оценке поведения, прав и обязанностей представителей разных категорий населения, разных стран, рас и т. п. Примени-

тельно к практике в СМИ возможны следующие дефиниции: двойные стандарты – это осознанная или неосознанная вариативность оценок, в силу которой одно и то же явление либо аналогичные явления или события могут оцениваться принципиально по-разному, а также действия в соответствии с этой оценкой. С точки зрения теории коммуникации можно сказать, что двойные стандарты – это принципиально противоположное реагирование на эквивалентные стимулы. Двойные стандарты характеризуются различным применением принципов, законов, правил, оценок к однотипным действиям различных субъектов в зависимости от степени их лояльности.

Термин «double standard» появился в современном значении в английском языке в середине XIX в., первоначально для обозначения неравных моральных требований к мужчинам и женщинам. Он применялся и ранее для обозначения двух разных методов измерения, например, для биметаллизма, а также в теологических рассуждениях о добре и зле. Термин вошел в русский язык в 1950-х гг. и в СССР применялся для обозначения расового и классового неравенства в капиталистических странах.

Существует несколько теорий/подходов, которые объясняют процессы актуализации двойных моральных стандартов в современном обществе.

1. Философский подход. Для определения сущности двойных стандартов принято обращаться к основному вопросу философии, к философской категории «истины». Двойные стандарты как феномен социальной действительности затрагивают существование диалектических противоположностей, понятий и явлений, во взаимоотношениях между которыми заложены противоречия: «добро-зло», «истина-ложь», «равенство прав – дискриминация» и т. д. В настоящее время, в эпоху постмодерна, когда исчезает четкость различий между понятиями «добро» и «зло», «правда» и «ложь» и др., о чем, собственно, и рассуждает Ж. Бодрийяр, увеличиваются субъективные основания для возникновения двойных стандартов. Затруднены идентификация и дефиниция бинарных моральных категорий, подлинные категории морали подменяются их симулякрами.

2. Психологический подход во многом связан с размышлением об осознанности/неосознанности манипулятивных действий. Источником двойных стандартов, а в связи с этим, и этических конфликтов, выступает субъект или группа субъектов. Выделяются неосознанные и

осознанные причины практики двойных стандартов. Двойные стандарты возникают неосознанно как следствие человеческого субъективного восприятия действительности. В случае если двойные стандарты инициируются осознанно, они представляют собой инструмент для достижения различных целей. Осознанное применение двойных стандартов основано на эгоизме, антагонизме, цинизме, корысти, дискриминирует права и интересы одних субъектов в угоду другим. Можно выделить атрибуты осознанной практики двойных стандартов: прагматизм, циничность, эгоистическая рациональность. Феномену «двойные стандарты» также свойственны такие сущностные характеристики как субъективность, принадлежность базовой психологической установке «свой» – «чужой», применимость как по отношению к индивидам, так и к оценке событий и явлений. Данная установка свойственна каждому индивиду и оказывает непосредственное влияние на восприятие им окружающей действительности, выражается в оценке субъекта по отношению к себе и своему социуму (свой – хороший, чужой – плохой).

Говоря о роли установок в формировании двойных стандартов при оценке ситуации, следует обратить внимание на теорию «казуальной атрибуции». Под «казуальной атрибуцией» в психологии понимается истолкование субъектом межличностного восприятия причин и мотивов поведения других людей. При объяснении ситуаций, действий других часто допускается «фундаментальная ошибка атрибуции», а именно, поведение индивидов приписывается личностным диспозициям, в то время как важные ситуативные факторы не принимаются в расчет. Согласно результатам исследований психологов, свое поведение (а также поведение своей группы) объясняется индивидом иначе, чем поведение других. Из вышесказанного делается вывод, что «двойные стандарты» по отношению к себе и по отношению к другим людям свойственны природе человека.

Но всегда ли человек осознает сущность своего морально выбора?! Насколько возможно действие бессознательных механизмов в процессе разрешения этических конфликтов? Вопросы, которые требуют специальных исследований с использованием адекватных \ валидных методов. На кафедре конфликтологии Института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского в течение нескольких лет проводится исследовательская работа в этом

направлении. (2014-2016 г. магистрант Мухортова Кс. «Влияние бессознательных механизмов защиты на поведение личности в ситуации морально-нравственного конфликта»).

К.Р. Спиллман, К. Спиллман в своей работе «Образы врага и эскалация конфликта» [8] выявили, что по мере обострения конфликта происходит регрессия сознательной сферы психики. Процесс носит лавинообразный характер, развивается поэтапно, воспроизводя онтогенез психики, но в противоположную сторону.

На предконфликтной стадии вырастает значимость собственных желаний и аргументов, возникает страх из-за трудности\невозможности нахождения совместного решения, растет психическое напряжение. Действия одного из оппонентов, предпринимаемые для изменения отношений в конфликте, воспринимаются другой стороной конфликта как сигнал к эскалации. Собственно начало эскалации связано с тем, что, неконфликтные способы решения проблемы не дали никаких результатов. Каждая из сторон конфликта надеется на то, что путем нажима сможет изменить позицию оппонента, при этом никак не изменив своей позиции. Объективный взгляд на сложную ситуацию конфликта начинает заменяться упрощенным подходом, который легче понять и поддержать эмоционально. Действительная проблема конфликта теряет значимость, личность же противника оказывается в центре внимания. По мере нарастания эскалации конфликта функционирование психики регрессирует примерно до уровня, соответствующего возрасту 6-8 лет. В эмоциональной сфере начинает доминировать черно-белый подход, оппонент в конфликте приобретает образ «другого», плохого, поэтому можно не считаться ни с его положением, ни с его мыслями и чувствами. В момент кульминации конфликта происходит абсолютизация негативной оценки оппонента и позитивной оценки себя. Оппонент приобретает жесткие свойства врага, обесценивается и лишается человеческих черт. «Свои» же защищают «священные ценности», убеждения и «высшие моральные обязательства». Глубоко регрессивное восприятие врага трудно диагностировать, т. к. в других обстоятельствах жизни, вне ситуации конфликта человек способен вполне нормально функционировать. «Описанная регрессия не является неизбежной для любого человека в любой трудной ситуации социального взаимодействия. Очень многое засвидетельствует от воспитания, от усвоения моральных норм и

всего того, что называется социальным опытом конструктивного взаимодействия» [1].

3. Коммуникативно-правовой подход. Общественными основаниями для практики двойных стандартов можно считать отсутствие универсально принятых единых законодательных норм, в особенности в сферах человеческих взаимоотношений, в которых, согласно принципам общечеловеческой морали, недопустимо применение «двойного подхода».

Часто при анализе проявлений двойных стандартов возникает вопрос о том, относительно каких критериев определяется практика двойных стандартов в информационно-коммуникационном пространстве, как можно найти адекватные пределы или границы данного феномена. Выявление двойных стандартов в информационно-коммуникационном пространстве зависит от множества факторов, таких как иницирующий субъект, его социальная роль, ситуация, наличие прецедента, а также во многом зависит от этических норм профессии, связанной с коммуникацией, в рамках деятельности которой практикуются двойные стандарты. Среди мотивов, в результате которых журналистом практикуются двойные стандарты, можно выделить мотивы получения выгоды, «работы на имя», принадлежность одной из заинтересованных сторон (политическая партия, бизнес-круги и пр.); карьерные, финансовые, деловые и любые другие интересы; конфликт интересов внутри редакции; давление, оказываемое непосредственно на журналиста или редакцию; личные взгляды и субъективные соображения.

Таким образом, можно сделать вывод, что альтернативность выбора в этическом конфликте в современных условиях определяется позицией самого участника конфликта. Если

конфликт для него является принципиальным, жизненно необходимым, значимым для определения его социальной позиции, тогда, как утверждают традиционалисты, необходим точный однозначный выбор.

Другая точка зрения говорит о том, что бескомпромиссность выбора уже не столь очевидна, возможно, не разумна и не полезна для достижения поставленных целей. Желание сохранить целостность и гармоничность собственного морально-нравственного сознания приводит конфликтующие стороны к тому, что в этическом конфликте стороны предпочитают не создавать острых инцидентов, не провоцировать эскалации конфликта и открытого противостояния сторон. В таком случае конфликт не разрешается по существу, стороны конфликта подчас принимают компромиссный вариант решения. Возможно, что такая позиция не приведет к разрешению конфликта по существу, а создает видимость разрешения, временно «отложенный» или прикрытый конфликт может обостриться и рано или поздно может разразиться с еще большей силой. Решительные и правильные действия в ситуации морального конфликта, разумное его разрешение закаляют характер человека, укрепляют его волю и убежденность в своих принципах, способствуют тем самым накоплению личного нравственного опыта, моральному совершенствованию человека, моральные конфликты выполняют положительную функцию в нравственном становлении личности. Следует учесть, что истинное разрешение морального конфликта может достигаться лишь в условиях свободы выбора формы поведения сторон конфликта, в ином случае этический конфликт фактически оказывается витальным конфликтом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Анцупов А.Я., Шитлов А.И.* Конфликтология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2007. – 512 с.
2. *Бодрийяр Ж.* Прозрачность зла. – М.: Добросвет, 2000. – 258 с.
3. *Бодрийяр Ж.* Симулякры и симуляция / перевод О.А. Печенкина. – Тула, 2013. – 204 с.
4. *Бодрийяр Ж.* Соблазн. – М.: Ad Marginem, 2000. – 319 с.
5. *Маньковская Н.Б.* Эстетика постмодерна. – СПб.: Алетейя, 2000. – 347 с.
6. *Печенкина О.А.* Этика симулякров Жана Бодрийяра (анализ постмодернистской рецепции этического). – Тула: Тульский полиграфист, 2011. – 204 с.
7. *Назаров В.Н.* Прикладная этика. – М.: Гардарики, 2005. – 302 с.
8. *Спиллман К.Р., Спиллман К.К.* Образы врага и эскалация конфликта // Исследование международных конфликтов. – 1991. – № 3. – С. 61-82.
9. *Baudrillard J.* La société de consommation. – P.: Éditions Denoël, 1970. – P. 194.

ALTERNATIVITY OF THE MODERN MORAL AND MORAL CONFLICT

KALINKINA Irena Vladimirovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Associate Professor of Conflictology
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky
Yaroslavl, Russia

The article presents a discussion about the properties of the contemporary moral and moral conflict. Ethical conflict is viewed from the standpoint of conflictology, ethics, psychology, philosophy, sociology. While the ethical conflict contains all the structural elements of the conflict as such, the alternative choice and resolution of the conflict is a problem, the solution of which is interpreted differently in ethics, philosophy, conflictology.

Keywords: ethical conflict, escalation of conflict, conflict resolution, alternative, manipulation, simulation, simulacra, double morality, double standards, causal attribution.

© И.В. Калинкина, 2017

УДК 37.015.3

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ ГОТОВНОСТИ К ЛИДЕРСТВУ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ (на примере студенток Калужского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы»)

СОЛОВЬЕВА Надежда Александровна

кандидат психологических наук, доцент
Калужский филиал ФГБОУ ВО «Российская академия
народного хозяйства и государственной службы»
г. Калуга, Россия

В статье выявлены и описаны факторы, определяющие готовность к лидерству студенток, обучающихся по направлению подготовки «Менеджмент». Студентки, ориентированные на управленческую карьеру отличаются в демонстрируемых моделях поведения: около 30% из них характеризует высокий уровень притязаний, соперничество в конфликтных ситуациях; около 10% студенток характеризует высокий уровень притязаний, но при этом направленность на компромисс в конфликтных ситуациях, эмпатичность к потребностям коллектива.

Ключевые слова: готовность к лидерству, самосознание, уровень притязаний, стратегия поведения в конфликте, коммуникативные навыки.

В последние годы около 40% высших управленческих позиций в нашей стране занимают женщины. Вместе с тем, женское руководство в России пока не столь популярно, как в развитых европейских странах. Согласно традиционным представлениям ценность деловой карьеры вторична для женщины.

Исследование в этой области проводил в XX в. американский психолог М. Хорнер [1]. Она

утверждает, что важными факторами, снижающим возможности женщин занимать лидирующие позиции, являются неуверенность женщин в себе и низкая самооценка. Страх перед лидерством свойственен не только взрослым женщинам, что может определяться особенностями жизненного опыта, но и студенткам, успешным в овладении теоретическими знаниями, но неготовыми к их практическому применению.

Процесс подготовки студенток к выполнению управленческих функций в современном вузе предполагает развитие личностного и профессионального потенциала будущего руководителя. Эти положения обоснованы в трудах Е.С. Ильина, В.А. Ядова, П.М. Якобсона, считающих, что личностные качества определяют направленность на соответствующую деятельность и являются интегрирующими в изучении феномена готовности к деятельности [3]. Вместе с тем, возникает противоречие между объективными потребностями практики и недостаточной изученностью психологических детерминант феномена готовности у будущих менеджеров к управленческой деятельности, особенно у женщин-менеджеров.

Цель исследования: изучение социально-психологических факторов, определяющих готовность к лидерству у потенциальных и реальных женщин-руководителей. Испытуемыми выступили студентки, будущие менеджеры 1-4 курсов Российской академии народного хозяйства и государственной службы (68 человек), выпускницы Российской академии народного хозяйства и государственной службы, имеющие опыт управленческой деятельности в сфере бизнеса (12 человек). Использовались следующие методы и методики: 1) методика Т. Элерс «Мотивации к успеху»; 2) методика Шуберта «Степень управленческой готовности к риску» (направлена на исследование склонности человека рисковать в тех или иных ситуациях); 3) методика «Q сортировка» В. Стефансон; 4) опрос на определение уровня притязаний личности; 5) тест «Самооценка лидерства»; 6) тест «Женственность» для женщин-руководителей; 7) тест Томаса «Поведение в конфликте».

На основе анализа научной литературы были выявлены следующие показатели готовности к лидерству: характер самооценки, уровень притязаний, готовность к риску, стратегия поведения в конфликте, коммуникативные навыки, самокритичность [2; 4].

В результате исследований было выявлено следующее: студентки 1-2 курсов в основном имеют низкий и средний уровень мотивации к успеху и среднюю степень готовности к риску, отмечена тенденция к зависимости, она определяется как внутреннее стремление индивида к принятию групповых стандартов и ценностей. Тенденция к общительности находится на среднем уровне. Так же обнаружена тенденция избегания борьбы – стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям. Вместе с тем, самооценка лидерства

находится на среднем и высоком уровнях.

У студенток 3-4 курсов были выявлены как тенденции к соперничеству, так и сотрудничеству в конфликтных ситуациях, высокая степень готовности к риску. Но выборки студенток были сильно дифференцированы. Более детальный анализ их индивидуальных профилей показал следующее: 40% от половины обучающихся студенток очного отделения филиала ориентированы на будущую управленческую карьеру. Около 30% из них характеризует тенденция к независимости, адекватная самооценка, высокий уровень самокритичности, высокий уровень притязаний, соперничество в конфликтных ситуациях. Фактически такие девушки стараются подражать мужчинам и развивать в себе качества решительного, жесткого лидера.

Около 10% студенток демонстрируют противоположную модель поведения, отличаясь высоким уровнем притязаний, адекватной самооценкой, но при этом ориентацией на компромисс в конфликтных ситуациях, эмпатичностью к потребностям коллектива, гибкостью в принятии управленческих решений.

В будущем такой руководитель может иметь успех, если сформирует квалифицированную команду, разделяющую ценности руководителя.

Девушки респондентки, в целом, успехи списывают на волю случая и везение, но спокойнее, чем молодые люди относятся к своим неудачам. Это может указывать на больший личностный потенциал лидерства у девушек, так как способность трезво оценивать результаты деятельности является одним из основных качеств эффективного лидерства.

Это подтверждает исследование поведенческих индикаторов готовности к лидерству у действующих женщин-руководителей. Им свойственны условно формулируемые «мужские» и «женские» типы управления. У женщин-руководителей «мужского типа» уровень мотивации к успеху высок, и в основном они предпочитают низкий и средний уровни риска. Так же среди женщин-руководителей был проведен тест на определение уровня «женственности»: уровень женственности у всех опрошенных женщин-руководителей оказался одинаковым и ниже среднего (между «женщиной, которая бывает сама собой», и «женщиной для женщины»). У менеджеров с более выраженными «женским» стилем руководства выявлено следующее. Тенденция к зависимости находится на среднем уровне, тенденция к общительности – на высоком, что свидетельствует о контактности, стремлении образовать эмоциональные связи как в своей группе, так и за ее преде-

лами. У всех респонденток отмечен высокий уровень самооценки лидерства.

Женщины-руководители способны достигать больших успехов не только в результате копирования мужского стиля управления, а непосредственно с помощью своеобразного использования собственных способностей, не теряя при этом своей женственности. Исследования в области менеджмента показывают, что женский стиль руководства помогает эффективно функционировать организациям. Российские и зарубежные ученые выяснили, что женщины-менеджеры значительно лучше по сравнению с мужчинами мотивируют сотрудников и налаживают общение, в силу более развитого чувства сопереживания [4]. Так же, сильными сторонами их лидерства являются внимательность, качественный

подход к работе, выносливость, энергичность, они лучше подстраиваются под обстоятельства и более гибки в принятии решений.

В результате исследований было выяснено, что девушки готовы брать на себя ответственность, намерены занимать руководящие должности наравне с молодыми людьми. Формированию готовности к лидерству у студенток способствует осознание личного отношения к целям и задачам профессиональной деятельности. Результаты исследования в настоящий момент служат основой для проектирования и реализации в Калужском филиале Российской академии народного хозяйства и государственной службы системы средств, позволяющих направлять процессы формирования готовности к лидерству у студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2017. – 312 с.
2. Заворочай М.В. Формирование готовности будущих менеджеров к управленческой деятельности: автореф. дис. ... к.п.н. – Волгоград, 2003. – 18 с.
3. Лапин Н.И. Проблема ценностей в исследованиях В.А. Ядова и его коллег // Экономическая социология. – 2009. – № 3. – Т. 10. – С. 82-93.
4. Фирсова Е.Ю. Формирование готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... к.п.н. – Самара, 2013 – 22 с.

THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF WILLINGNESS TO LEADERSHIP OF FUTURE MANAGERS (the example of the students of the Kaluga branch of the Russian Academy of National Economy and Public Service)

SOLOVEVA Nadezhda Aleksandrovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Kaluga Branch of the Russian State Academy of National Economy and Public Service
Kaluga, Russia

The article identifies and describes the factors that determine leadership in the structure of consciousness of female students in the direction of training «Management». Student-oriented management career in different demonstrate models of behavior: about 30% of them are characterized by high level of aspiration, competition in conflict situations; about 10% of students characterized by high level of claims, but the focus is on compromise in conflict situations, antichnosti to the needs of the team.

Keywords: leadership, self-confidence, aspiration level, the strategy of behavior in conflict, communication skills.

Рецензент: доктор психологических наук, профессор кафедры управления человеческими ресурсами Калужского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы» Е.И. Горбачева

© Н.А. Соловьева, 2017

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК [94+32](470+571) «2014/...»

КРЫМСКАЯ ВЕСНА И ГЕОПОЛИТИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ РОССИИ

ЖЕРЕБКИН Михаил Васильевич

доктор политических наук

профессор кафедры истории, краеведения и методики преподавания истории

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

г. Ялта, Республика Крым, Россия

Крымская весна 2014 г. и возвращение полуострова в родную российскую вызвали в России всплеск патриотических чувств, одобрение и поддержку независимой внешней политики государства, на Западе – широкомасштабное давление на нашу страну: экономические санкции, угрозы дипломатической изоляции, скоординированную информационную войну. В широкий научный и общественно-политический оборот вошли слова «вызовы России», «исторические вызовы». Автор целью данной статьи ставит осмысление понятия «вызов», анализирует примеры противоборства России и Запада в прошлом, раскрывает современные смыслы противостояния.

Ключевые слова. Крымская весна, патриотизм, экономические санкции, противоборство, вызовы России.

После событий Крымской весны 2014 г., завершившихся возвращением полуострова в родную российскую гавань, и начала гражданской войны на Донбассе до предела обострились отношения России с западным миром, под которым подразумеваются США и страны Европейского союза. Экономические санкции, военно-политическое давление, попытки организовать дипломатическую изоляцию России подкреплялись масштабной информационной войной. Такого откровенного и открытого натиска против политики Российской Федерации и руководителей государства не припомнит наша многовековая история. Демонизация страны, лично президента В.В. Путина приобрели невиданный масштаб – везде и всегда виноватой выставлялась Россия.

Анализ разнопланового, но всегда скоординированного натиска западных сил убедительно свидетельствует, что не возвращение Крыма в состав России как таковое стало первопричиной бездоказательных обвинений нашей страны во всем и вся. Крымская весна явилась лишь поводом, чтобы отбросить все нормы дипломатической этики, правил межгосударственных отношений, да и просто человеческих приличий.

Президент России В.В. Путин в своем обращении к Федеральному Собранию Российской

Федерации 4 декабря 2014 г., говоря о санкциях против нашей страны, отметил следующее: «Это не просто нервная реакция США или их союзников на нашу позицию в связи с событиями и госпереворотом на Украине и даже не в связи с так называемой «крымской весной». Уверен, что если бы всего этого не было, – хочу это подчеркнуть, уважаемые коллеги, особенно для вас, для политиков, для тех, кто сегодня сидит в зале, – если бы всего этого не было, то придумали бы какой-нибудь другой повод для того, чтобы сдерживать растущие возможности России, повлиять на нее, а еще лучше – использовать в своих интересах. Политика сдерживания придумана не вчера. Она проводится в отношении нашей страны многие-многие годы – всегда, можно сказать, десятилетиями, если не столетиями. Словом, всякий раз, когда кто-то считает, что Россия стала слишком сильной, самостоятельной, эти инструменты включаются немедленно» [2].

Вследствие этих процессов в нашей стране весьма популярными стали словосочетания «вызовы России», «исторические вызовы», которые широко используются не только учеными и политиками, но и в обыденном общении людей, далеких от науки и власти. Слово «вызов» в последнее время стало широко употре-

бимым и приобрело спектр новых и актуальных значений – от простых обыденных до сложных природных и техногенных, наконец, философских и геополитических. Рассмотрим некоторые из определений.

Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Ивановича Даля не дает нам определения понятия «вызов», а отсылает к слову «вызывать», и в соответствующей статье поясняет значения: «вызывать кого, что; кликать, звать кого откуда, выкликать, отзывать, пригласить выдти». Толковый словарь Д.Н. Ушакова добавляет два новых толкования понятия: «...2. Призыв к борьбе, состязанию... 3. кому-чему. Поступок, оцениваемый как объявление борьбы, как оскорбление общепринятых норм (книжн.). Вызов советской общественности. Вызов здравому смыслу». Словарь Д.Н. Ушакова в 1935 г. фиксирует появление новых значений слова, теперь вызов связан с борьбой, с противопоставлением ценностей, хотя это толкование сопровождается пометой «книжное».

Обратимся к характеристикам вызовов, которые сделал английский историк и философ А.Дж. Тойнби. По его мнению, цивилизации в своем развитии испытали несколько типов вызовов. Это и вызов сурового климата, и вызов новых земель, и вызов внезапных ударов, и вызов постоянного внешнего давления. Это последнее определение нас будет интересовать больше всего, так как оно касается противостояния двух цивилизаций – русской православной и западной. Отметим, что ученый, говоря о взаимоотношениях двух цивилизаций, охарактеризовал их как вызов постоянного внешнего давления и привел подтверждающие этот вывод примеры. Их несколько, и они весьма убедительны. Первый: «Это неожиданное давление, начавшись в 1237 г. знаменитым походом на Русь монгольского хана Батая, оказалось очень сильным и продолжительным» [3, с. 140]. Второй: «Экспансия Литвы в направлении православной России достигла наибольшего размаха приблизительно в середине XV века» [3, с. 147]. Третий: «В тот период, когда казаки дали достойный ответ на вызов кочевников Великой Степи на юго-восточных границах православного христианства, Россия подверглась новому извне со стороны западных своих границ. В XVII в. Россия впервые в своей истории пережила страшное давление со стороны западного мира. Польская армия проникла в Москву и в течение

двух лет оккупировала Кремль (с 20 сентября 1610 г. до 22 октября 1612 г.)» [3, с. 141-142].

Но поскольку вызов – это действие, давление, то оно не может не вызывать ответное противодействие. Как пишет А.Дж. Тойнби, «...вызов побуждает к росту. Ответом на вызов общество решает вставшую перед ним задачу, чем переводит себя в более высокое и более совершенное с точки зрения усложнения структуры состояние» [3, с. 119-120]. Тойнби раскрыл и развил эту мысль применительно к нашей стране следующим образом: «В России ответ представлял собой эволюцию нового образа жизни и новой социальной организации, что позволило впервые за всю историю цивилизаций оседлому обществу не просто выстоять в борьбе против евразийских кочевников и даже не просто побить их (как когда-то побил Тимур), но и достичь действительной победы...» [3, с. 140].

Таким образом, со всей очевидностью мы можем говорить, что все вызовы, которые довелось выдерживать и отражать с древних времен нашей стране, попадают под определение геополитических цивилизационных вызовов. По этой причине нас в большей степени будет интересовать определение вызова именно как геополитической категории. Первые вопросы: когда и из-за чего возникают такие вызовы, грозящие разрушением существующего миропорядка, уничтожением государств? Видимо, в процессе постепенного накопления противоречий в развитии сторон, в реализации их замыслов, когда само существование или усиление одной из сторон становится помехой для другой в осуществлении своих целей.

На первых этапах зарождения конфликта стороны еще могут найти мирные способы устранить противоречия, найти возможности к совместному сосуществованию. Но затем наступает период, когда стороны, или одна из сторон, не только не хотят искать компромисс, но заранее избегают его и, напротив, обостряют отношения, надеясь исключительно на свою победу в таком противостоянии. В этом смысле вызов – это перевод противоречий, долго существовавших конфликтных отношений между сторонами, центрами силы в открытую фазу, это предельное обозначение интересов и концентрация усилий на изменение существующего порядка.

Формулируя таким образом сущность геополитического вызова, мы как будто ориентируемся только на внешнее давление, которому

подвергается то или иное государство. На самом деле, помимо вызовов внешних, государство может подвергаться и вызову внутренним, которые зарождаются внутри общества, накапливают силы, завоевывают сторонников, и наступает момент, когда критическая масса выступающих против власти сметает ее. Очень часто внешний и внутренний вызовы действуют одновременно и скоординированно, порождая и усиливая один другого. При таких обстоятельствах мало у какой власти, государства находятся силы, чтобы выдержать это противоборство и победить в нем. История знает немало примеров, когда рушились империи, не выдерживая одновременного натиска внешних и внутренних сил.

Россия знает такие примеры в собственной истории. Самые яркие из них: Великая Смута конца XVI – начала XVII вв., Первая мировая война и революции 1917 г., развал Советского Союза в 1991 г. Эти события во многом отличаются друг от друга, но в них есть одно общее – внешнее давление и комплекс острых внутренних противоречий между представителями элиты, народом и властью. Во время первой Смуты российское государство оказалось на грани исчезновения и только объединение усилий народа, земских деятелей спасло тогда страну. Последние два вызова закончились для нашей страны трагически – в первом случае исчезла империя Российская, во втором – Советская.

Россия в настоящее время испытывает колоссальное внешнее давление. Однако, благодаря поддержке народом политики государства, страна справляется с внешними вызовами. Более того, экономическая блокада, санкции, которые западные силы наложили на Россию, послужили первопричиной возрождения и развития многих производств. В своих рассуждениях о сущности вызовов и их значении для развития цивилизаций Тойнби приходит к выводу, что «отсутствие вызовов означает отсутствие стимулов к росту и развитию» [3, с. 120]. С утверждениями позитивности вызовов вряд ли можно согласиться вообще, а нам, гражданам России, тем более.

В истории нашей страны стимулов в виде геополитических вызовов, которые должны были вызывать рост и развитие, имеется более чем предостаточно. Причем как внешних, так и внутренних, и с самых древних времен. Вот что пишет В.О. Ключевский, размышляя о тяжелом пути формирования великорусского племени:

«В продолжение 234 лет (1228-1462) Северная Русь вынесла 90 внутренних усобиц и до 160 внешних войн при частых поветриях, неурожаях и неисчислимых пожарах. Выросши среди внешних гроз и внутренних бед, быстро уничтожавших плоды многолетней кропотливой работы, оно чувствовало потребность в политическом сосредоточении своих неустроенных сил, в твердом государственном порядке, чтобы выйти из удельной неурядицы и татарского порабощения. Эта потребность и была новой скрытой, но могущественной причиной успехов великого князя московского...» [1, с. 330].

Вот что пишет В.О. Ключевский, размышляя о тяжелом пути формирования великорусского племени: «В продолжение 234 лет (1228-1462) Северная Русь вынесла 90 внутренних усобиц и до 160 внешних войн при частых поветриях, неурожаях и неисчислимых пожарах. Выросши среди внешних гроз и внутренних бед, быстро уничтожавших плоды многолетней кропотливой работы, оно чувствовало потребность в политическом сосредоточении своих неустроенных сил, в твердом государственном порядке, чтобы выйти из удельной неурядицы и татарского порабощения. Эта потребность и была новой скрытой, но могущественной причиной успехов великого князя московского...» [1, с. 330].

Если проанализировать вызовы времен династии Рюриковичей, то мы увидим, что едва только начала формироваться и укрепляться Древняя Русь со столицами в Новгороде и Киеве, как нападения степных кочевников и междоусобицы русских князей раздробили это государство, истощили его и привели к краху. Едва только начало создаваться русское государство на землях Северо-Восточной Руси, как татаро-монгольское нашествие подчинило княжества, приостановило их рост и развитие. Оставшиеся свободными северные новгородские земли пытались подчинить шведские и немецкие рыцари. На их пути встал князь и полководец Александр Невский, чей исторический выбор определил будущее Руси. Западный натиск на Русь был вызовом особого рода, так как, помимо территориальной экспансии, существовала еще и цель духовного подчинения православного русского мира, замена религиозных и культурных ценностей. Крестовые походы против Руси организовывал и идейно вдохновлял папа римский, это уже был натиск чуждой цивилизации, что хорошо понимали русские кня-

зья и русский народ в целом, и потому так упорно сопротивлялись.

Два с половиной века потребовалось Московскому княжеству, чтобы собрать русские земли и силы, освободиться от власти монгольского хана и приступить к созиданию великого государства. Но развиваться стране приходилось в полукольце обороны, сопротивляясь, обороняясь и наступая на юге, западе и севере. На южном направлении опасным и коварным врагом был Крымский хан, совершавший разбойничьи набеги на Русь. На западе грозным противником была Литва, затем Речь Посполитая, которая не только владела древнерусскими землями, но системно и целенаправленно проводила политику ополячивания и окатоличивания православного русского населения. На севере всегда готовой к нападению находилась Швеция, главной задачей которой были вытеснение русских от балтийского побережья и контроль русской торговли с европейскими странами. Так было во времена Рюриковичей.

В начале XVII в. в России начнет править новая царская династия Романовых. Изменились ли наши отношения с западными и северными соседями? За триста лет правления Романовых история насчитывает немало войн как со Швецией, так и с Польшей. Собственно, Михаил – первый русский царь династии Романовых – русско-польскую войну получил вместе с тронном. Именно Польша снаряжала походы на Русь самозванцев в начале XVII в., а потом и собственные войска отправляла на захват ослабленного государства русского. Укрепившись на царстве, Михаил Федорович безуспешно пытался отвоевать русский Смоленск в войне 1632-1634 гг., но из-за бездарности воевод не смог добиться успеха. Следующему русскому царю Алексею Михайловичу после присоединения Малороссии к России долгие 13 лет пришлось воевать с Польшей, а когда обозначились успехи русского оружия, то против Москвы выступила и Швеция. Фактически состояние войны, несмотря на Андрусовское перемирие, закончится лишь в 1686 г., когда будет подписан с Польшей «вечный мир», по которому Ян III Собеский навсегда отдаст России левобережную Украину и Киев. В последующие века периоды мира так же будут чередоваться войнами.

С таким же постоянством русские цари вели войны и со Швецией. Крупнейшей среди них была Северная война, продолжавшаяся 21 год и

благодаря победе в ней Петр I решил важнейшую для страны проблему – обеспечил выход на Балтику. В нашу задачу не входит описание всех русско-шведских войн, отметим лишь, что воевать довелось и Елизавете Петровне, и Екатерине Великой, и Александру I. Знает наша история и первый объединенный европейский поход против России, который возглавил Наполеон.

В советский период нашей стране пришлось выдержать натиск объединенной Европы, которую подчинил Гитлер. Наши отцы и деды выдержали натиск фашистской Германии, с которой не справилась ни одна страна Европы, и добились великой Победы в мае 1945 г. В Великой Отечественной войне сошлись два мира – капиталистический и социалистический, которые по сути были непримиримыми антагонистами.

Но вот уже более четверти века новая Россия строит капиталистическое общество, основанное на тех же товарно-денежных ценностях. В 90-е гг. прошлого столетия политическим деятелям нашей страны казалось, что исчезли причины для противостояния, созданы условия для равноправного сотрудничества. Обманулись лидеры страны, все население оказалось обманутым и униженным. Пока Россия была слабой, пока выбиралась из новейшей Смуты, цивилизованный западный мир настойчиво расширял сферу влияния военного блока НАТО, включая в него все новые и новые восточно-европейские страны. В настоящее время, демонируя Россию, пугая мир несуществующей российской угрозой, НАТО насыщает европейские страны новым тяжелым оружием, увеличивает количество войск в приграничных с Россией странах. Только перед началом Второй мировой войны на наших западных границах было сосредоточено так много военной техники и солдат. Такое противостояние создано впервые 72 послевоенных года.

В чем же суть и причина нынешнего вызова или вызовов, перед которыми стоит наша страна? Способна ли Россия в существующих условиях справиться с ними? У вызовов XXI в. давно уже нет идеологических причин, но, оказывается, есть другие. Эти причины – все те же цивилизационные различия, по которым Русский мир был и останется чужим для Запада. Известный советский и русский историк А.И. Уткин, признанный специалист в сфере международных отношений, размышляя о глобальном вызове Запада и ответе России писал: «Вызов Запада проявился и проявляется различным образом. Он

состоит в невозможности для незападных стран жить по-старому. Формы вызова: захват колоний; включение в сферы влияния; создание притягательного образа прозападного развития; разрушение традиционного уклада жизни; подрыв прежней экономической структуры; информационное наводнение...» [4, с. 34-35].

Справедливо сказано: не было бы Крымской весны 2014 г., нашли бы другой подходящий повод для противостояния. Цель нынешнего вызова его организаторы не считают нужным

даже скрывать – это противодействие возрождению России, нежелание видеть ее сильной и авторитетной на мировой арене.

Наша же цель диаметрально противоположная – сделать нашу страну сильной, авторитетной и справедливой. Предлагая это пособие обучающейся молодежи, автор рассчитывает, что экскурс к истокам вызовов России поможет лучше понимать происходящие в наши дни геополитические процессы, которые влияют, без преувеличения, на весь мир, его будущее.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ключевский В.О.* Русская история. Полный курс лекций в 2 кн. Кн. 1. – М.: Олма-Пресс, 2003. – 734 с.
2. Послание Президента Федеральному собранию. 4 декабря 2014 г. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/47173> (дата обращения 20.03.2017).
3. *Тойнби А.Дж.* Постижение истории. – М.: Прогресс, 1991. – 736 с.
4. *Уткин А.И.* Вызов Запада и ответ России. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 608 с.

CRIMEAN SPRING AND THE GEO-POLITICAL CHALLENGES TO RUSSIA

ZHEREBKIN Mikhail Vasilyevich

Doctor of Political Science

Professor of the Department of History, Local History and Methods of Teaching History

The Humanitarian-Pedagogical Academy (branch)

Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky

Republic of Crimea, Yalta, Russia

The 'Crimean Spring' of 2014 and the return of the peninsula to its native Russian harbour resulted in a surge of patriotic feelings across Russia, as well as the support and the commendation for the country's independent foreign policy from the Russian people. In the West, however, this caused a widespread pressure on our country: economic sanctions, threats of diplomatic isolation and a well-coordinated information war. Such terms as 'challenges to Russia' and 'historical challenges' entered a wider scientific and socio-political conversation. In this article the author attempts to comprehend the concept of a 'challenge' and analyses the examples of the confrontation between Russia and the West in the past, and reveals the modern meanings of the confrontation.

Keywords: Crimean Spring, patriotism, economic sanctions, confrontation, challenges to Russia.

© М.В. Жеребкин, 2017

ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 911:528: 04:004.9:631:338.436.33

СТРУКТУРА И СОСТАВ ЭЛЕКТРОННОГО БАНКА ДАННЫХ РЕГИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ГИС «АГРОЛАНДШАФТЫ»

ТЕСЛЕНОК Сергей Адамович

кандидат географических наук, доцент кафедры геодезии, картографии и геоинформатики
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский
Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева»
г. Саранск, Россия

Решение актуальной проблемы увеличения объемов сельскохозяйственного производства при сохранении экологического баланса и биологической продуктивности агроландшафтов должно базироваться на всестороннем анализе их геоэкологического состояния. В значительной степени этому способствует широкое использование геоинформационных технологий с формированием электронного банка данных региональной специализированной географической информационной системы, структура и состав которого представлены в данной статье.

Ключевые слова: геоинформационная система, электронный банк данных, агроландшафт, геоэкологическое состояние, сельское хозяйство, управление природопользованием.

Решение актуальной для многих регионов проблемы увеличения объемов производства сельскохозяйственной продукции при сохранении экологического баланса и биологической продуктивности агроландшафтов должно базироваться на всестороннем анализе и мониторинге их геоэкологического состояния – как современного, так и на всех этапах их формирования и предыдущего развития [3; 4; 7; 10; 12; 14]. В значительной степени этому способствует широкое использование геоинформационных технологий и геоинформационных систем (далее ГИС) с формированием электронных банков данных [1; 4; 13].

Центральным звеном проектируемых и создаваемых картографических баз и банков данных являются разнообразные цифровые карты-основы с их системами координат, элементами содержания, технологией создания [1]. Цифровая ландшафтная карта [4; 11] явилась первым этапом и базой создания региональной специализированной географической информационной системы (далее ГИС) «Агроландшафты» с большими объемами информационных ресурсов, стала основой оперативной подготовки и компоновки значительного количества многовариантных производных электронных и компьютерных карт на единой ландшафтной основе, что стало возможным благодаря разработанной специальным образом структуре атрибутивных таблиц электронного банка данных

ГИС [4]. Прежде всего, это карты ландшафтной тематики (видов и подвидов ландшафтов, урочищ и фаций, таксонов систематики, классификации, типологии и районирования). Сетка ландшафтных выделов позволяет получить карты ландшафтных компонентов: форм поверхности, генетических типов и морфологии рельефа, литологии отложений, почвенной, растительности, распространения солонцевой комплексности, продуктивности ландшафтов и др. на единой ландшафтной основе [4].

Все векторные объекты тематических слоев идентифицировались – файлы базы данных (далее БД) с атрибутивной информацией (*.dbf) получали содержательные характеристики (качественные и количественные признаки) пространственных объектов. Посредством их присоединения атрибутивные данные, характеризующие объекты, были включены в БД ГИС. Поддержание динамических связей между пространственными объектами и БД позволяет пользователю оперативно получать всю необходимую информацию.

Так, например, в процессе идентификации объектов блока «Аквальные ландшафтные комплексы» на основе информации, полученной из различных источников, были заполнены следующие поля в атрибутивных таблицах тем: номер, название, местоположение, постоянство течения, высота истока, высота устья (три послед-

них – для линейной «Элементы гидрографической сети»), постоянство береговой линии, притоки, сток, минерализация, высота над уровнем моря (для полигональной «Озера и водохранилища»). Дополнительно в атрибутивных таблицах тем созданы поля и средствами ГИС с использованием калькулятора поля рассчитаны значения длин, периметров, площадей и ряда статистических показателей и коэффициентов.

В частности, для линейных аквальных комплексов (водотоков) получены следующие картометрические данные и морфометрические показатели: длины, площади водосборов, коэффициенты извилистости, показатели густоты речной сети, коэффициенты асимметрии речных долин, дополнительные отметки уреза воды, уклоны; для площадных аквальных комплексов (озер, прудов, водохранилищ): длины, максимальные значения ширины, площади, объемы водной массы, характеристики плотности распределения (концентрация, плотность (заозеренность, аквальность)), показатели развития береговой линии, показатели формы контура (коэффициенты формы контура, вытянутости, сжатия), показатели извилистости контуров (относительная извилистость, извилистость общих очертаний, общая извилистость, изрезанность) [4; 5].

Создание блока «Исторические памятники» ГИС «Агроландшафты» было вызвано необходимостью комплексного изучения, инвентаризации и картографирования имеющейся пространственно-временной информации об историко-культурном и природном наследии региона, выявления и показа пространственно-временных закономерностей и особенностей формирования, существования, развития и распространения региональных культур, взаимосвязей и механизмов их взаимодействия, ландшафтной приуроченности и распределенности материалов исследований. В наиболее оптимальном виде и наглядной форме представление подобных данных может быть осуществлено цифровым картографированием с использованием инструментария современных ГИС-технологий. Технологические средства и возможности ГИС в настоящее время стали широко использоваться и для научного исторического анализа в различных по тематике исторических исследованиях. ГИС-технологии предоставляют возможность создания цифровых карт с пространственно-временной привязкой: географических объектов к временным периодам, соответствующим их датировке, и исторических памятников к конкретным ландшафтным условиям. Комплексы и группы исторических памятников в этом плане – наиболее адекватные пространственно локализованные объекты, в

связи с чем возможно отображение на цифровой карте в наглядной и удобной для исследования форме объектов, относящихся как к определенному историческому периоду, так и к той или иной единице типологической ландшафтной классификации. Для объектов подобного рода на туристских и исторических планах, схемах и картах комплексных и краеведческих атласов отражено, как правило, только местонахождение тех или иных объектов, без показа их характеристик и картографирования ландшафтной обстановки – среды, в которой они располагались ранее и располагаются в настоящее время. Объекты блока представлены набором разноплановых тематических векторных слоев (тем). Кроме слоев цифровой географической основы и цифрового тематического содержания ландшафтной карты дополнительно в формате шейп-файлов созданы специализированные тематические слои с приуроченностью к соответствующим ландшафтным условиям – по археологическим памятникам и историческим объектам, представленным в опубликованных материалах и интернет-ресурсах: стоянки, поселения, городища, курганные и грунтовые могильники различных исторических эпох, места древних горных выработок, каменные изваяния, мавзолеи, мазары, остатки оросительных систем и др. В структуре атрибутивных таблиц баз данных блока «Исторические памятники» ГИС «Агроландшафты» определены характерные признаки, показатели и другие формы данных: информация о названии, местонахождении, общем виде, датировке, источниках, истории открытия и исследования, геоморфологии, стратиграфии, планиграфии, артефактах, материальной культуре, палинологии, остеологии, палеонтологии, технологии, а так же библиография, перечень ссылок и примечания [4; 7; 10; 12].

Для получения комплексной характеристики объектов картографирования, базы данных были дополнены литературными и картографическими материалами из доступных источников. Кроме того, каждый объект имеет прикрепленные файлы с наиболее полной дополнительной текстовой информацией, и по возможности – фото и видеоматериалами. Отдельный раздел данных составили сведения о производственном (сельскохозяйственном) блоке агроландшафтов, свидетельствующие о специализации и технологии сельского хозяйства периода того или иного памятника в связи с дифференциацией природных условий. Для изучения памятников использовались также цифровые и электронные карты ландшафтов [4; 11] и их производные на ландшафтной основе: рельефа (форма поверхности, генезис, морфология), литоло-

гии, растительности, почв [4] Интерфейс пользователя, являясь основным режимом и средством доступа, позволяет просматривать цифровые карты, получать разнообразную информацию о памятниках и их ландшафтном окружении из атрибутивных таблиц, дополнительные данные из прикрепленных файлов с использованием инструментов горячей связи, а также формулировать запросы к базам данных с использованием конструктора запросов и делать необходимые выборки. Интерфейс ГИС в режиме редактирования, кроме просмотра баз данных, дает возможность осуществлять внесение и изменение информации. Создание подобных блоков с функциями регистрации, учета, координатной привязки, визуализации и последующего пространственного анализа исторических памятников с их ландшафтной приуроченностью на основе использования цифровых карт позволяет оперативно оперировать значительными объемами информации. Карты и наборы данных, получаемые в ГИС в результате компоновок и различного сочетания слоев топографической и ландшафтной основы со специализированными тематическими слоями, позволяют достаточно наглядно отображать различные атрибутивные характеристики исторических памятников региона, их географическое положение и ландшафтную привязку, периодизацию, хозяйственную специализацию и технологию и другие показатели, характеризующие пространственно-временную распределенность исторических данных [4; 7; 10; 12].

Блок «Условия тепловлагообеспеченности агроландшафтов» содержит показатели, характеризующие условия тепловлагообеспеченности по одиннадцати метеорологическим станциям и гидрологическим постам, расположенным в характерных для ключевых хозяйств ландшафтных условиях. В составе БД этого блока показатели, оказывающие существенное влияние на формирование уровня продуктивности агроландшафтов: ежемесячные данные температуры и количества осадков за различные временные периоды, их значения в сравнении со средними и нормами (в процентах), абсолютные (градусах Цельсия и в миллиметрах) и относительные (в процентах) отклонения от средних, полученные для каждого года, показатели сумм осадков по различным периодам, сумм осадков за периоды со среднесуточной температурой воздуха более 10° С и гидротермических коэффициентов по Г.Т. Селянинову, другие результаты статистического анализа (максимальные, минимальные и средние многолетние, размах (амплитуда), дисперсии, средние квадратич-

ные (стандартные) отклонения, коэффициенты вариации, средние скользящие с различными периодами сглаживания). Они были использованы для проведения регрессионно-корреляционного анализа и создания карт и моделей [4].

Атрибутивные таблицы блока «Продуктивность агроландшафтов» ГИС «Агроландшафты» включает два типа данных: информацию о хозяйственной продуктивности (урожайности) основных возделываемых в севооборотах сельскохозяйственных культур и естественных кормовых угодий за разные периоды времени в границах единиц административного деления, ключевым и сортоиспытательным участкам. Данные временных рядов урожайности содержат, наряду с фактической урожайностью (в центнерах с гектара) за каждый год анализируемого периода, показатели урожайности в сравнении со средней (в процентах), абсолютных (в центнерах с гектара) и относительных (в процентах) отклонений от средней, а так же другие результаты статистического анализа (максимальной, минимальной и средней многолетней урожайности, ее размаха (амплитуды), дисперсии, средних квадратичных (стандартных) отклонений, коэффициентов вариации, средних скользящих с различными периодами сглаживания), положенные затем в основу ряда карт и моделей [4; 6; 8]. Дополнительно в базы данных включены результаты общей и частной экономической оценки земель агроландшафтов по хозяйствующим субъектам. Показатели частной оценки пашни позволяют рассчитать потенциально возможную продуктивность возделываемых культур, так же включенную в базы данных [8].

Благодаря разработанной специальным образом структуре атрибутивных таблиц электронного банка данных региональной ГИС «Агроландшафты» и сохраненным легендам, цифровая ландшафтная карта явилась основой для оперативной подготовки и компоновки значительного количества многовариантных производных электронных и компьютерных карт исследуемой территории на единой ландшафтной основе [4; 11].

Ландшафтная карта сопряжена с блоками «Данные дистанционного зондирования», «Исторические памятники», «Морфолитоогенная основа агроландшафтов», «Условия тепловлагообеспеченности агроландшафтов», «Аквальные ландшафтные комплексы», «Продуктивность агроландшафтов», и др. электронного банка данных специализированной ГИС, информационные ресурсы которого используется в процессе управления региональным сельскохозяйственным природопользованием [2; 4; 6; 8; 9; 13].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лурье И.К.* Геоинформационное картографирование. Методы геоинформатики и цифровой обработки космических снимков: Учебник. – М.: КДУ, 2008. – 424 с.
2. *Тесленок К.С.* Возможности геоинформационных систем в управлении инновациями, ресурсами и природопользованием // Вестник Казахского университета экономики, финансов и международной торговли. – Астана. – 2014. – № 3. – С. 135-138.
3. *Тесленок К.С., Герасюнина М.С., Тесленок С.А.* Геоинформационный анализ современного геоэкологического состояния агроландшафтов административного района // Экологическая безопасность и охрана окружающей среды в регионах России: теория и практика : материалы II Всерос. науч.-практ. конф., г. Волгоград, 17-18 нояб. 2016 г. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2016. – С. 90-96.
4. *Тесленок С.А.* Агроландшафтогенез в районах интенсивного хозяйственного освоения: Исследование с использованием ГИС-технологий. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. – 189 с.
5. *Тесленок С.А.* Аквальные комплексы в ГИС «Ландшафты Акмолинского Приишимья» // География: проблемы науки и образования. Мат-лы ежегодной науч.-практ. конф. – СПб, 2010. – С. 417-422.
6. *Тесленок С.А.* Геоинформационные технологии в обеспечении оптимизации агроэкологического состояния и повышении продуктивности земель степных агроландшафтов // ИнтерКарто/ИнтерГИС-21: Устойчивое развитие территорий: картографо-геоинформационное обеспечение. Материалы междунар. науч. конф. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2015. – С. 382-396.
7. *Тесленок С.А.* Историко-географические исследования и картографирование процесса агроландшафтогенеза // ИнтерКарто/ИнтерГИС-15: Устойчивое развитие территорий: теория ГИС и практический опыт. Материалы международной конференции, Пермь, Гент, 29 июня – 5 июля 2009 г. Т. I. – Пермь, 2009. – С. 174-186.
8. *Тесленок С.А.* Пространственные закономерности продуктивности агроландшафтов Акмолинской области (на примере яровой пшеницы) // ИнтерКарто/ИнтерГИС-16: Устойчивое развитие территорий: теория ГИС и практический опыт. Материалы междунар. конф. (Ростов-на-Дону (Россия), Зальцбург (Австрия)), 3-4 июля 2010 г. – Ростов-на-Дону, 2010. – С. 91-104.
9. *Тесленок С.А.* Управление агроландшафтными системами на основе специализированных региональных ГИС, как один из механизмов повышения эффективности их функционирования // Стратегия и тактика развития производственно-хозяйственных систем: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 120-летию со дня рожд. П.О. Сухого, Гомель, 26-27 нояб. 2015 г. – Гомель: ГГТУ им. П.О. Сухого, 2015. – С. 297-302.
10. *Тесленок С.А., Тесленок К.С.* Мониторинг антропогенных изменений степных ландшафтов на основе данных дистанционного зондирования и ГИС-технологий // Степи Северной Евразии: материалы VII междунар. симпозиума / под науч. ред. чл.-кор. РАН А.А. Чибилева. – Оренбург: ИС УрО РАН, Печатный дом «Димур», 2015. – С. 836-839.
11. *Тесленок С.А., Манухов В.Ф.* Геоинформационные технологии при создании цифровых ландшафтных карт // Геодезия и картография. – 2009. – № 4. – С. 25-29.
12. *Тесленок С.А., Тесленок К.С.* Историко-географические исследования антропогенной динамики геосистем и агроландшафтогенеза // Степи Северной Евразии: материалы VII междунар. симпозиума / под науч. ред. чл.-кор. РАН А.А. Чибилева. – Оренбург: ИС УрО РАН, Печатный дом «Димур», 2015. – С. 832-835.
13. *Тесленок С.А., Тесленок К.С.* Технологии ГИС и ДЗЗ в управлении ресурсами и природопользованием АПК // Проблемы и перспективы развития агропромышленного производства: монография. – Пенза: РИО ПГСХА, 2014. – С. 166-181.
14. *Тесленок С.А., Тесленок К.С., Манухов В.Ф.* Опыт использования возможностей алгебры растров в геоэкологических исследованиях // Известия Смоленского государственного университета. – 2014. – № 1 (25). – С. 368-379.

STRUCTURE AND COMPOSITION OF ELECTRONIC DATA BANK OF REGIONAL SPECIALIZED GIS «AGROLANDSCAPES»

TESLENOK Sergej Adamovich

Candidate of Geographical Sciences

Associate Professor of the Department of Geodesy, Cartography and Geoinformatics

National Research Mordovian State University named after N.P. Ogareva

Saransk, Russia

The decision of the actual problem of increasing of agricultural production volumes while maintaining environmental balance and the biological productivity of agrolandscapes should be based on a comprehensive analysis of their geoecological conditions. To a large degree this is promoted the widespread use of geoinformation technologies with the formation of electronic data bank of regional specialized geographic information system, the structure and composition of which are presented in this article.

Keywords: geoinformation system, electronic data bank, agrolandscape, geoecological condition, agriculture, environmental management.

© С.А. Тесленок, 2017

Уважаемые коллеги!

Приглашаем вас опубликовать статьи в журнале

«НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ»

Журнал зарегистрирован в Centre International de l'ISSN: ISSN 2218-7774.
Материалы журнала размещаются в национальной информационно-аналитической системе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) www.elibrary.ru.

ОСНОВНЫЕ РУБРИКИ:

- Вопросы философии
- Правовое регулирование
- Социально-экономические основы современного общества
- Вопросы языкознания
- Литература
- Педагогика
- Психология
- История
- Социология
- Интеграция науки
- К юбилею ученого

Адрес: 428017, г. Чебоксары, пр. Московский, д.52 А.

Тел.: (8352) 38-16-10, 8-927-668-16-10

E-mail: 551045@mail.ru

Сайт: www.ppnii.ru

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

УДК 784.96

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ АРАНЖИРОВОК СВЕТСКИХ КОМПОЗИЦИЙ ХОРА С.А. ЖАРОВА

МАЛАЦАЙ Людмила Викторовна

доктор искусствоведения, доцент, заведующая кафедрой хорового дирижирования
ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»
г. Орел, Россия

В статье на примере творческого наследия хора Донских казаков русского зарубежья рассматриваются специфические приемы многоголосного оформления фольклорного первоисточника, практически применяемые руководителем коллектива в собственных обработках народных песен для хора. Анализ обработок выполнен в опоре на музыкально-исторические и музыкально-теоретические методы исследования.

Ключевые слова: мужской хор, приемы обработки народных песен, С.А. Жаров, хоровой инструмент.

Сегодня все большую популярность на эстраде обретают концертные мужские хоры монастырей. В числе любимых публикой следует упомянуть хор Сретенского монастыря под руководством Заслуженного артиста Н. Жилы, Праздничный хор Данилова монастыря под руководством Г. Сафронова, хор Валаамского монастыря под руководством А. Бордака. Вероятно, секрет их популярности кроется в репертуаре, включающем в себя церковные песнопения православной традиции, обработки народных песен и популярные ретро-песни в основном патриотической направленности. Аранжировки для коллективов зачастую делаются либо самими руководителями, либо профессиональными композиторами, но обязательно с учетом профессиональных возможностей певчих хора.

Проведя мониторинг современного состояния хоровой культуры, Г.И. Бекирова приходит к выводу: «Знакомство с обработками фольклорных мелодий, созданными на рубеже XX и XXI столетий, позволяет утверждать, что этот жанр продолжает привлекать внимание многих современных авторов» [1, с. 114]. Действительно, интерес как к отечественному песенному наследию, так и к его обработке все время растет. Однако оригинальные варианты обработок существовали и в недалеком прошлом. Анализ композиторских находок позволит расширить палитру выразительных возможностей современных исполнительских коллективов. В послереволюционные годы XX в. в среде русской эмиграции большую популярность обрел русский хор Донских каза-

ков под руководством регента и аранжировщика, выпускника Московского Синодального училища церковного пения Сергея Александровича Жарова. Хор постоянно гастролировал, принимал участие в богослужениях православных церквей, выпустил множество пластинок с записями церковных песнопений и обработок народных песен. В первые годы XXI в. состоялась передача архива этого коллектива в фонды Государственного центрального музыкального музея им. М.И. Глинки. Пока это бесценное богатство еще ожидает своих исследователей. В опоре на архивные материалы попытаемся приоткрыть завесу тайн профессионального мастерства хора.

Концертный репертуар любого хорового коллектива – существенная составляющая его творческого облика. Чем больше направлений и стилей охватывает репертуар, тем интереснее он как для слушателей, так и для самих исполнителей. Обозревая мировое музыкальное наследие известных композиторов, приходим к выводу, что им лучше удавались сочинения, написанные для инструмента, к которому сам композитор имел непосредственное отношение. Так, поистине шедеврами музыкального искусства являются сочинения для органа немецкого органиста и композитора И.С. Баха. Особой популярностью среди поклонников фортепианного искусства пользуются сочинения польского пианиста и композитора Ф. Шопена, а также концерты для фортепиано с оркестром отечественного пианиста, дирижера и композитора С.В. Рахманинова.

Регенты церковных хоров при подборе репертуара часто отдают предпочтение духовным концертам Д.С. Бортнянского, который долгие годы руководил Придворной певческой капеллой в Санкт-Петербурге. Весьма популярны также духовные композиции мэтра отечественного хорового искусства П.Г. Чеснокова, в дореволюционной России регентовавшего в Москве в Церкви Троицы на Грязях. Его женские хоры колоритны, выразительны, удобны для исполнения и часто используются в педагогической и концертной практике: на рубеже XIX – XX вв. композитор работал с женскими хорами в учебных заведениях Москвы и знал «хоровой инструмент» что называется изнутри.

Сведения из биографии С.А. Жарова подтверждают его жизненное кредо, выражающееся фразой: «Моя жизнь – это хор!» Впервые перейдя в церковный хор в возрасте пяти лет, уже с девяти он пел в Московском Успенском соборе в составе Синодального хора. А в 75-летний юбилей озвучил в радиопередаче смысл творчества столько короткой и столь емкой фразой. Создание партитур для хорового коллектива требует от аранжировщика знания голосов живого неповторимого инструмента, каковым является хор, с которым он работает, возможностей составляющих его голосов. С.А. Жаров все время находился в творческом поиске.

Для его хора донских казаков русского зарубежья в разные годы делали обработки и писали авторские сочинения именитые отечественные авторы, знакомые с творчеством его коллектива не понаслышке. Одним из них был К.Н. Шведов. Эту традицию, скорее всего, С.А. Жаров унаследовал от своих педагогов в Синодальном училище. Известно, что рост профессионального мастерства и популярности Синодального хора сопровождался написанием молодыми композиторами духовных произведений и переложений древних роспевов для этого коллектива. По свидетельству многих из них, в частности А.Д. Кастальского, А.Т. Гречанинова, приступая к разучиванию новых партитур Синодальным хором, они вели беседы с директором Синодального училища, человеком передовых взглядов С.В. Смоленским и дирижером-исполнителем, регентом хора В.С. Орловым, в которых последние давали наставления, высказывали рекомендации, указывали ошибки. В тоже время расчет на солидные исполнительские силы Синодального хора при написании сочинений С.В. Рахманиновым, А.В. Никольским, в партитурах которых нередко встречается *divisi* в каждой из мужских

партий на 3-4 голоса, стал причиной редкого исполнения их сочинений в дальнейшем в богослужбной и концертной практике.

Состав хора Донских казаков под управлением С.А. Жарова не был стабильным. Сам руководитель отмечал, что за 45 лет профессиональной деятельности через хор прошло около 350 человек. По словам Сергея Александровича, в хор приходилось брать всех, кто имел ценный в музыкальном отношении голос. (В частности, в радиопередаче 1971 г. он упоминает об одном исполнителе – греке по национальности – который не говорил по-русски, но обладал хорошим тенором, что и определило его поступление в хор). Слушая аранжировки одних и тех же композиций, записанные в разные годы существования хора можно найти существенные отличия в их интерпретации, которые связаны в том числе и с особенностями хорового состава в разные периоды творчества.

Вокальные возможности, о которых упоминает С.А. Жаров, это – диапазон, вокально-техническая подготовка, тембровые краски каждого из певцов ансамбля, распределение солирующих и аккомпанирующих тембров в хоре, возможности демонстрации динамической организации, наиболее удачный для коллектива характер звуковедения. Аранжировщику необходимо также знать особенности хоровой фактуры, уметь распределять вокальные партии в удобных регистровых зонах и ориентироваться в стилевых направлениях музыки. При решении творческих задач аранжировщик, несомненно, должен обладать композиторскими навыками. Слушая аранжировки в исполнении жаровского хора, приходим к мнению, что звучит действительно оркестр человеческих голосов с богатой тембровой палитрой как солирующих, так и аккомпанирующих тембров. Так называемую идею «тембризации» хоровой партитуры в начале XX в. теоретически обосновывали А.В. Никольский [2] и П.Г. Чесноков [3]. Но использование тембров как выразительного художественного средства наблюдается практически у всех композиторов – представителей Московской школы Нового направления в русской церковной музыке еще до теоретического обоснования самой идеи.

Музыкальная культура любого народа включает в себя три основных составляющих: народную музыку, церковные песнопения и профессиональное композиторское творчество. Практически все эти направления представлены в репертуаре прославленного хора Донских казаков. Остановимся более подробно на анализе светских композиций – популярных в то время сочинений отечественных композиторов и обработках народных песен.

На технику аранжировок Сергея Александровича оказал влияние следующий факт: издаваемые в то время обработки народных песен в большинстве своем сводились к малохарактерному для народно-песенного многоголосия фортепианному аккомпанементу. В частности, в архиве С.А. Жарова имеется сборник народных песен Надежды Васильевны Плевицкой (уроженки Курской области), которые она исполняла в сопровождении фортепиано. В нотах обычно прописывался аккомпанемент к одному куплету, а при исполнении остальных с трудом удавалось подставлять слова текста под напев. В опоре на фортепианный аккомпанемент составлена аранжировка партитуры «Вдоль по Питерской», хор исполняет то аккорды четвертными длительностями, то перемежая бас в долю с аккордом на неполную долю. Черты вариационности наблюдаются только в последнем заключительном куплете.

В отдельных партитурах (в основном обработках протяжных лирических песен) использована гетерофонная техника изложения музыкального материала. Примером тому могут служить песни «Кама-река». Приемы народно-песенного многоголосия, такие как одновременное вступление партий, продолжительные внутрислоговые распевы использованы в аранжировке «Донского войскового гимна». Запев солиста с подхватом хора – в песнях «Расти, расти, моя калинушка» и «Пчелочка золотая».

Отличительной особенностью исполняемых хором обработок было имитирование разных инструментов, а также использование хоровых красок для создания определенного настроения или колорита. Так, например, в «Песне о Вещем Олеге» хор сначала имитирует мерную поступь военного оркестра с подчеркнутым выделением сильной и относительно сильной долей такта. На этот инструментального типа аккомпанемент накладывается партия солиста. После второго куплета возникает фрагмент речитативного плана, передающий диалог при встрече военного начальника и отвечающего ему войскового подразделения.

В песне «Вечерний звон» широкий разброс регистров хоровых групп голосов применяется для передачи звучания групп малых и средних колоколов, а также низкого большого колокола (партия октависта). В обработке «Цвет калину ломала» аккорд на слоге «брынь» применяется как подражание звучанию гуслей или балалайки. Пение с закрытым ртом довольно часто употребляется в аранжировках, имея при этом разный эффект. В партитуре «Однозвучно гремит колокольчик» – выдержанные аккорды в хоровом со-

провождении солиста рисуют унылый зимний пейзаж русской природы. В попури «Старинный вальс» при исполнении популярного романса Н. Листова «Я помню вальса звук прелестный», хоровые аккорды призваны передать эффект окутывающей дымки воспоминаний. Анализируя специфические хоровые эффекты нельзя не упомянуть о свисте, присутствующем в композиции «Песнь о Вещем Олеге», а также о свисте вместе с «оканьем» в аранжировках песен казачьей традиции, таких как «Пчелочка золотая» и «Славим Платова героя».

Сама куплетная форма с непременным повтором музыкального материала, а в припеве и текста, вносит однообразие в звучание композиции. Разнообразие исполнительской манеры жаровского хора в подобных аранжировках наблюдается на уровне изменения динамической организации, а также применения агогических оттенков. Эффект приближения с последующим удалением передан при помощи подвижной динамики в аранжировках русской народной песни «Эй, ухнем» и популярной в то время песни «Полюшко-поле».

Отдельного внимания заслуживает использование сольных тембров в партитурах. Крайне редко на протяжении одной композиции выдерживается один солирующий тембр. Это аранжировки песен «Однозвучно гремит колокольчик», «Вечерний звон». Имеются примеры исполнения дуэта солистов, дублирующих напев в терцию и др. интервалы в песнях «Мой миленок» и «По малину, по смородину». Часто сольные голоса противопоставляются друг другу, привнося выразительный игровой элемент в общее звучание, как например, в аранжировке песни «Жил-был дедушка Пахом» – переключки фальцетного глиссандирующего тенора и утвердительно низкого баса.

Основой драматургии большинства композиций является соединение напевов нескольких песен или мелодий из опер. Так, например, хор исполнял попури на мелодии из опер П.И. Чайковского, из оперы «Жизнь за царя» М.И. Глинки. Для таких композиций характерно использование материала как вокальных, так и инструментальных мелодий с литературной подтекстовкой. В попури могут входить также песни одной традиции и тематической направленности, например, партитура «Три казачьи песни» включает в себя фрагменты песен «Ты Кубань, ты наша Родина», «Полно вам, снежочки» и «Славим Платова героя».

Особый интерес представляет партитура, включающая в себя напевы трех известных русских народных песен «Ах улица-улица, широкая»,

«Как на горе калина» и «Калинка». Проследим логику построения композиции. Начинается она припевом песни «Ах улица-улица, широкая», повторяемым дважды, во второй раз с расширением в конце. Далее следует куплет, после него припев один раз с расширением. Появление песни «Как на горе калина» обозначено двумя куплетами (второй с замедлением), за которыми следует припев первой песни в замедлении. После ферматы на выдержанном звуке возникает мелодия припева третьей песни – «Калинка». Припев повторяется дважды с ускорением в повторе. Куплет фольклорного первоисточника исполняет солист на фоне аккомпанирующего хора, далее опять припев источника с ускорением при его повторе. Другой куплет «Калинки» заканчивается повторением припева первой песни «Ах улица-улица

широкая». Арочные повторы музыкального материала внутри композиции придают ей цельность, законченность. Последние две песни объединены еще и на образном уровне, в них поется о символе русской природы – калине.

Приведенные выше примеры подтверждают тот факт, что знание инструмента крайне важно для воплощения художественного замысла композитора и, конечно же, аранжировщика. Аранжировки С.А. Жарова высоко профессиональны и являются образцовыми, настоящими хоровыми шедеврами, «фокус» которых еще до конца не раскрыт. Анализ специфических эффектов этих партитур поможет современным аранжировщикам находить все новые краски в звучании коллектива, делая собственные обработки более выразительными и интересными для восприятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бекирова Г.И.* Современные обработки фольклорных мелодий: закат или расцвет жанра? // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2012. – № 4 (32). – С. 112-114.
2. *Никольский А.В.* К вопросу о новых путях в области хоровой композиции // Музыкальная новь. – 1924. – № 6/7. – С. 12-13.
3. *Чесноков П.Г.* Сложная форма вокальной организации хора // Хор и управление им: пособие для хоровых дирижеров / вступит. ст. К.Б. Птицы. – М.: Гос. муз. изд-во, 1961. – С. 119-137.

THE FEATURES OF THE ARRANGEMENTS OF SECULAR SONGS OF THE S.A. ZHAROV'S CHOIR

MALATSAY Liudmila Viktorovna

Doctor of Arts, Associate Professor, Head of the Choral Conducting Department
Oryol State Institute of Culture
Orel, Russia

The article discusses on the example of the creative heritage of the Don Cossack Choir abroad. The specific methods of polyphonic folk design sources are connected to the practical applications and arrangements of folk songs for the choir. The analysis of arrangements is grounded in reliance on the musical, historical and theoretical research methods.

Keywords: male choir, techniques of folk songs, Sergey A. Zharov, choir instrument.

Рецензент: доктор культурологии, кандидат искусствоведения, профессор кафедры теории и истории музыки ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры» *В.И. Юдина*

© Л.В. Малацай, 2017

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 13.07 + 159.9(075.8)

ЭТНОКУЛЬТУРА И ЭТНОПЕДАГОГИКА: ФЕНОМЕН КОРРЕЛЯЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ И ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

МАСАЕВ Михаил Владимирович

доктор философских наук, профессор кафедры философии и социальных наук

РАЗБЕГЛОВА Татьяна Павловна

кандидат философских наук, доцент

заведующий кафедрой философии и социальных наук

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

г. Ялта, Республика Крым, Россия

В статье рассматривается проблема взаимосвязи между культурологией и этнопедагогикой в русле их теоретических и практических аспектов, в рамках которых культурологические исследования являются важным фактором становления этнопедагогики. Прослеживается корреляция понятий культура – этническая культура – национальная культура в контексте проблем формирования этнокультурного сознания. Обосновывается роль этнопедагогики как одного из векторов интеграционных процессов в социокультурной жизни России.

Ключевые слова: этнопедагогика, этнокультура, этническое сознание, национальная идентичность, этноидентичность, этнопедагогическая культура, толерантность.

Вопрос соотношения культурологии и этнопедагогики достаточно широк и многоаспектен. Это и проблемы межпредметных связей и взаимодействия, и соотношения теории и практики, и философских дискурсов в современной концепции образования в целом и необходимости получения классического, фундаментального университетского педагогического образования [4, с. 452].

Изменения, происходящие в образовательной системе диктуются культурной и социальной практикой мирового масштаба – процессами глобализации, международного сотрудничества, созданием единого экономического пространства и другими составляющими современного процесса культурной интеграции [8, с. 136].

Немаловажный момент в данном контексте – это проблема преодоления явления так называемых культурных войн [5], свидетелями которых мы зачастую являемся. И делать это надо, в том числе и с помощью средств этнопедагогики и фундаментальной культурологии. Вместе с тем, развитие современного общества имеет две ярко выраженные взаимосвязанные тенденции: интеграцию как стремление к всеобщности и дифференциацию как способ сохранения единичного и уникального. Ука-

занные тенденции развития политической и культурной жизни страны порождают и общественную потребность в регионализации образования.

Дополнительным фактором формирования регионального поликультурного образовательного пространства является культуродигма. В этой связи изучение и использование народной педагогической культуры этносов представляется методологически важным. Обращение к этнической педагогике поможет будущим учителям познать самобытное лицо изучаемого края, менталитет и мировоззрение его коренных жителей.

В основу отбора этнопедагогических исследований должны быть положены следующие принципы:

1. *Целостности*, помогающий представить этническую педагогику в совокупности ее идей, народно-педагогических воззрений и опыта этнического воспитания.

2. *Исторического и социокультурного контекста*, требующий рассмотрения феномена «этническая педагогика» в ракурсе общественных преобразований.

3. *Этничности*, помогающий выявить самобытность и уникальность этнической сущности народной педагогики.

4. Принцип *междисциплинарного подхода*, позволяющий интерпретировать рассматриваемый феномен с позиций отдельных отраслей научных знаний: этнологии, этнопсихологии, фольклористики, искусствоведения, педагогики, истории и др.

5. Принцип *научности*, предполагающий освещение содержания курса с позиций современной науки, в сопоставлении разных научных подходов.

Далее будет целесообразно перейти к рассмотрению понятия «этническая культура». Культура охватывает все сферы человеческой деятельности, является качественной характеристикой общественной жизни, развития и социализации человека, межпоколенной трансмиссии. Личность во взаимодействии с культурой уместно рассматривать в трех важнейших ипостасях: 1) личность, являясь объектом культурного воздействия, осваивает, усваивает и присваивает культуру; 2) личность функционирует в культурной среде как носитель и выразитель культурных ценностей; 3) личность, создавая культуру, одновременно творит и себя.

Таким образом, культура отражает и степень развития человека, его свободы, и характеризует общество в контексте активного участия в этом процессе творческого индивида.

Американский этнолог Маргарет Мид, связывая межпоколенные отношения с темпом общественного развития и господствующим типом семейной организации, различает в истории человечества три типа культур:

- постфигуративная, в которой дети учатся главным образом у своих предков;
- кофигуративная, в которой дети и взрослые учатся прежде всего у равных, сверстников;
- префигуративная, в которой взрослые учатся также у своих детей.

Постфигуративная культура преобладает в традиционном, патриархальном обществе, которое ориентируется, главным образом, на опыт прежних поколений, то есть на традиции ее живых носителей – стариков. Традиционное общество живет как бы вне времени, взаимоотношения возрастных слоев так жестко регламентированы, что каждый знает свое место, и никаких споров на этот счет не возникает. Всякое новшество вызывает подозрение: «Наши предки так не поступали».

Для кофигуративной культуры типична ориентация не столько на старших, сколько на современников, равных по возрасту и опыту. В воспитании влияние старших уравнивается, а то и перевешивается влиянием сверстников.

Префигуративная культура ориентируется прежде всего на будущее. Темп развития на-

столько убыстряется, что опыт становится недостаточным. Старшие все больше начинают прислушиваться к молодым.

Показательно следующее высказывание М. Мид: «Разграничение, которое я делаю между тремя типами культур – *постфигуративной*, где дети прежде всего учатся у своих предшественников, *кофигуративной*, где и дети и взрослые учатся у сверстников, и *префигуративной*, где взрослые учатся также у своих детей, – отражает время, в котором мы живем. Примитивные общества, маленькие религиозные или идеологические анклавны главным образом постфигуративны, основывая свою власть на прошлом. Великие цивилизации, по необходимости разработавшие процедуры внедрения новшеств, обращаются к каким-то формам кофигуративного обучения у сверстников, товарищей по играм, у своих коллег по учебе и труду. Теперь же мы вступаем в период, новый для истории, когда молодежь с ее префигуративным схватыванием еще неизвестного будущего наделяется новыми правами [6, с. 322].

Таким образом, концепция Маргарет Мид подчеркивает, что межпоколенная трансмиссия культуры включает в себя не только информационный поток от старших к младшим, но и встречную тенденцию: молодежная интерпретация современной ситуации и культурного наследия оказывает влияние и на старшее поколение. Иными словами, какие бы новшества не предлагала молодежь, они всегда основаны на опыте прошлых поколений и, следовательно, на определенной культурной традиции.

Одной из важнейших характеристик культуры является ее этническая или национальная принадлежность, другой – то, что сближает ее с другими, формируя общечеловеческую метакультуру.

Анализ понятия «народная культура» целесообразно проводить в ракурсе концепции В.М. Межуева о генезисе культуры. Данную концепцию можно обозначить как трехпластовый подход к анализу исследуемого феномена. Нижним слоем культуры является собственно этническое – наиболее устойчивое, меньше всего подверженное изменениям, что присуще культуре родоплеменной общности, народности и нации. Как отмечает исследователь, это – «свойство культуры, сложившееся в результате связей и населения по кровным узам, территории расселения, диалекту, традициям, обрядам, верованиям и интересам. Оно складывалось веками и поэтому продолжает оставаться наиболее устойчивой чертой культуры современных этнических групп». Следует отметить, что этническое сего-

дняшнего дня характеризует отдельные этнографические группы, отдельные области или районы расселения наций. Вторым, более высоким, пластом является народная культура, «которая составляет основу, базис национальной культуры, аккумулирующий уклад жизни, быт, думы и чаяния народа» [Цит. по: 9, с. 1].

Верхний слой (пласт) в структуре культуры составляет национальное, которое является высшей формой этнического. Национальная культура включает в себя и этническую, и народную. А народная – коррелирует лишь этническую культуру и ее рекапитуляцию. Взаимодействие культур можно рассматривать в следующей логике: как общенациональное; особенное – народное; единичное – этническое.

Культура проходит две стадии развития. Этническая культура характерна для первой, традиционной стадии, выступает как «культура в себе». Человек воспитывается в рамках системы ценностей конкретного локального общества. Выполнение им норм общежития, традиций, обрядов гарантирует надежность его бытия. В традиционном обществе культура становится «защитным поясом» для человека. Вторым «защитным поясом» является природа. Вторая стадия развития культуры сопряжена с возникновением национального самосознания, со вступлением культуры в диалог с другими культурами. Данную стадию одни авторы называют современной другие – интеллигентной, прогрессивной. Современная культура не может в должной степени выполнять роль «защитного пояса» для человека. Проблема состоит в том, чтобы обеспечить диалог традицион-

ной и современной культур, найти пути их органического сочетания и вернуть человеку его «защитный пояс», создав новую культуру.

Народная культура рассматривается как культура народа, то есть этническая культура, вбирающая в себя и традиционные и современные формы выражения знаний, ценностей, норм. В основе этнической культуры лежат «стереотипы» поведения, обусловленные вмещающим и кормящим ландшафтом.

В современной науке под этническими стереотипами понимают относительно устойчивое представление о моральных, умственных, физических качествах, присущих представителям различных этнических общностей. В содержании этнических стереотипов, как правило, зафиксированы оценочные мнения об указанных качествах. Современная культурология и этнопедагогика основываются на представлениях об этнической укорененности человека в культуре. «Человек конкретен, он имеет гендерную, этническую и культурную конкретизацию и включен в различные системы координат: пространственно-временные, социальные связи, экономические отношения и др. В этих системах развертывается человеческая жизнедеятельность. Одной из таких систем является этнокультура как генетическая почва всех социокультурных форм» [7, с. 230].

Этническая культура личности – сложное интегральное личностное образование гуманистической направленности, которое представляет собой синтез знаний, сознания, деятельности и определенных качеств. Компоненты этнической культуры личности представлены в таблице.

ЭТНИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ

Компоненты культуры личности	Выражение компонентов культуры личности
Этнические знания	Необходимые знания о культуре своего народа: – знание родного языка, образцов материальной и духовной культуры (народного зодчества, культуры питания, устного народного творчества, музыкального фольклора, народной хореографии, народного декоративно-прикладного творчества, календарно-обрядовой и семейно-обрядовой культуры, народной этики, игрушки и т. д.); – знание воспитательного опыта народа.
Этническое сознание	Этнические культурные потребности и интересы; взгляды, убеждения, идеалы; оценочные суждения о народной культуре; осознание своей принадлежности к определенному этносу, этническая идентификация и этнические установки; восприятие поликультурного сосуществования разных народов как основы сохранения жизни на Земле.
Этническая деятельность	Стремление к этнокультурной деятельности; потребность трудиться на благо своей страны, во имя сохранения человечества; содействие расширению культурных контактов нации с другими народами
Этнические качества	Эмоциональная отзывчивость к красоте, добру и истине народной культуры; чувство дружбы и единства между народами страны проживания; озабоченность судьбами «малой родины», «большой родины», ноосферы; толерантность.

Потребителем культуры является, прежде всего, сфера образования и воспитания. Возникает необходимость организации глубокого всестороннего взаимодействия между культурой и образованием. Сохранение духовности, неповторимости национального облика народа зависит от людей, взявших на себя миссию сохранения и трансляции культуры будущему поколению. Через присвоение культурного опыта человек общается, входит и живет в культуре. Такое «вхождение» осуществляется посредством процесса культурной идентификации.

Культурная идентификация – это процесс единения (отождествления) личности с культурными идеалами, исторически сложившимися в национальной культуре государства (страны) на основе духовных ценностей, сохраняемых и транслируемых потомкам как национальное достояние.

В процессе культурной идентификации личность усваивает культуру, являясь объектом культурного воздействия, функционирует в культурной среде и создает культуру. Из этого следует, что единство культуры и личности проявляется лишь в человеке, живущем духовной жизнью, сознающем и переживающем противоречия своей эпохи как свои собственные проблемы.

Следовательно, национальное образование должно быть ориентировано на общечеловеческие ценности, мировую национальную культуру с целью оказания помощи и поддержки развивающейся личности в ее культурном самоопределении и саморазвитии.

Вышеизложенное является основой концепции личностно-ориентированного образования культурологического типа, разработанной Е.В. Бондаревской. Культурологическое личностно-ориентированное образование – особый вид образования, эпицентром которого является человек, познающий и творящий культуру путем диалогического общения, обмена смыслами, создания «произведений» индивидуального и коллективного творчества. Это образование обеспечивает личностно-смысловое развитие, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой личности, опираясь на ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию. Сущность культурологического подхода в образовании заключается в воспитании человека культуры и нравственности, направленного на сохранение и воспроизводство ценностей национальной культуры.

В современных условиях развития общества, когда углубляется социально-культурный кризис, становится объективным существующее противоречие между возросшим национальным самосознанием и сложившейся практикой воспи-

тания подрастающего поколения на общечеловеческих ценностях. Этому способствует забвение наследия и опыта народной педагогики, недостаточная разработанность системы приобщения к народным воспитательным и культурным традициям различных этносов. Глобальность характера вышеназванного противоречия обусловила необходимость коренного пересмотра сложившейся практики образования. Не случайно внимание исследователей привлекает способность народной педагогики приспосабливаться к социально-экономическим отношениям, насыщаться новым содержанием.

Методологической основой этнической педагогики является антропологический метапринцип, рассматривающий человека в трех ракурсах: природном, социальном, и культурном (Т.А. Бернштам, Ю.В. Бромлей и др.).

Таким образом, ведущая идея этнопедагогики – достижение гармонии природно-биологического, социального и духовного в развитии человека.

Получается, что главная задача этнопедагогики заключается в раскрытии характерных для каждого этноса закономерностей процесса социализации личности, то есть процесса усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена поликультурного общества.

Становится очевидным, что любой этнос может сохранить себя только благодаря собственной системе воспитания. Исследователь этнопедагогики Г.Н. Волков показал, что «очень высокая ставка на традиционную культуру воспитания в современном мире естественна и закономерна. Национальная традиция воспитания практически является главным условием национального возрождения».

Именно в идеале совершенного человека максимальным образом проявляется пансофическая природа народной педагогики. Чем богаче традиции народной педагогики, тем духовно богаче народ и тем выше его национальная гордость и человеческое достоинство. Ничто так не скрепляет любой народ, как традиции. Именно на них и опирается культуросообразность.

Педагогический процесс в этносе полифункционален. В нем нет дисфункций в связи с естественностью и природосообразностью педагогических целей и средств. Характер изменений в этносе задан традицией изнутри и не произволен. Любой этнос хранит реальные и символические события прошлого, порядок и образы которого являются ядром коллективной идентичности. Традиция служит не только символом непрерывности процесса воспитания в этносе, но и регла-

ментурует пределы инноваций в нем. Степень развитости креативной функции традицией служит критерием активности этнофоров – носителей элементов народной культуры.

Этнопедагогическая культура учителя – это сложное личностное образование, которое включает в себя: нравственно-этническую направленность сознания, способность к культурной идентификации и самооценке собственного уровня этнопедагогической деятельности; профессиональную образованность и владение этнопедагогическими технологиями; морально-психологическую воспитанность; наличие гуманистической педагогической доминанты по отношению к учащимся.

На формирование этнопедагогической культуры студентов оказывают непосредственное влияние две группы педагогических условий: организационные и дидактические.

Организационные условия выводятся из макросоциальных факторов, в частности, сложившихся в общественном сознании представлений о менталитете, национальном самосознании, толерантности, этнизации и др.

Интеграция России в мировое социокультурное пространство предполагает развитие национального образования, целью которого является подготовка достойного представителя культуры своей страны, носителя национального самосознания. Индикатором национального самосознания человека является идентификация. В этой связи одним из условий формирования этнопедагогической культуры будущих учителей представляется *сохранение национальной идентичности в контексте этнического ренессанса и глобализации общественной жизни*. Этноидентичность не зависит от динамики социальных ролей и систем ценностей. Этническая идентичность базируется, прежде всего, на осознании общности происхождения, традиций, ценностей, верований ощущения исторической и межпоколенной преемственности.

К принципам (критериям) этноидентичности должны быть отнесены культура (ценности, подчиненные одной идее), характер (отражающий образ жизни), язык, условия социального становления, историческая родина, обеспечивающая устойчивость этих признаков. Идентичность имеет разные аспекты и смыслы, среди важнейших – этническая, региональная, национальная.

В качестве примера этнорегиональной идентичности можно сослаться на культуру Кольского Севера как единство разнообразия и многообразия общего, систему важнейших ценностей, представлений о благе и достоинствах коренных народов, проживающих на Кольском полуострове – составной части культуры России. В силу исторических условий русская культура является

доминирующим компонентом культуры Севера. Вместе с тем, каждая этническая культура (поморская, саамская, коми и др.) обладает статусом высшей ценности и имеет право на свободное развитие и реализацию своего потенциала как необходимого звена культуры региона.

В историко-культурной плоскости индивидуализация педагогического процесса обусловлена антропологизацией теории и практики образования.

Другим объективным организационным условием формирования этнопедагогической культуры студентов является *создание в вузе атмосферы толерантности и поликультурности*.

Значение слова «толерантность» (от лат. *tolerantia* – терпение) связывается с терпимостью, снисходительностью к кому или чему-либо. Сама терпимость предстает не только в системе взаимоотношений человека с другими людьми, но и в более сложных системах его взаимоотношений с властью, с обществом, с природой и др. В этой связи возникает необходимость в формировании у студентов способности быть толерантным, в становлении у них универсальных методов ориентации в сложном, разнообразном, противоречивом мире.

Толерантность принято рассматривать как свойство личности, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, поведения людей т. п. Границы проявления толерантности распространяются от высокомерия, сдержанности, терпеливости, выдержки, самообладания до беспомощности. Именно толерантность выступает той нормой, которая позволяет обеспечить сохранение национальной, религиозной, личностной идентичности в условиях глобализации общественных процессов.

Толерантность выступает в качестве неотъемлемого элемента современного понимания свободы, являющейся высшей человеческой ценностью. Она же служит важной частью структуры творческого взаимодействия и творчества вообще.

В контексте диалога культур толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность считается признаком высокого духовного и интеллектуального развития, индивидуума, группы, общества в целом.

Актуальность воспитания толерантности обусловлена теми процессами, которые тревожат как мировую общественность, так и российское общество. Прежде всего, это рост различного рода экстремизма, агрессивности, расширение зон конфликтов и конфликтных ситуаций.

Толерантность как качество личности и феномен общественного бытия принадлежит к числу высших, базовых ценностей культуры. Она входит в состав смысловых единиц жизни и фактом своей значимости предписывает создание таких моделей образовательного процесса, которые бы исходили из жизненной практики толерантной культуры и основывались на субъектном опыте толерантных отношений.

Воспитание толерантного сознания на личностно-смысловой основе может эффективно осуществляться в модели поликультурного образовательного пространства.

Поликультурное образование предполагает стирание национальных различий между этносами, оно создает основу для взаимообогащения культур в учебно-воспитательном процессе.

Цель поликультурного образования реализуется посредством признания человеческой национальной культуры фактором развития образования и необходимости его осуществления в контексте диалога культур.

В процессе поликультурного образования должны решаться вопросы формирования у студентов представления о культуре и культурном многообразии, их приобщения к общечеловеческой, национальной и этнической культуре.

Эффективность системы поликультурного образования в вузе зависит от ее целостности, целенаправленности, интеграции в существующие учебные программы. Именно поэтому возникает необходимость в обосновании следующего организационного условия формирования этнопедагогической культуры – *этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в вузе* [9, с. 2-3].

Решая проблемы обновления общеобразовательной и профессиональной школы в современных условиях переходного периода, нельзя забывать, что сфера образования – зона повышенного риска, так как различные преобразования в ней чреваты долгосрочными и необратимыми последствиями. Любые новые и самые конструктивные формы образования не должны подрывать органических связей с историческим опытом, с непреходящими традициями отечественной школы и отечественной культуры. Именно культура (этнокультура, этнопедагогика как основная часть этнокультуры) как основной фактор самоорганизации общества в его цивилизованных формах должна стать центральным звеном содержания учебно-воспитательного процесса во всех звеньях и на всех уровнях современного образования: от начального, когда формируются основы познавательной культуры и основы ценностных убеждений, до высшего, когда реализуются высшие формы постижения культуры, философского осмысле-

ния глобальных процессов ноосферы, утверждения устоявшихся убеждений и установок, ценностных ориентаций жизни человека [1, с. 188].

Из вышесказанного следует, что необходимо готовить профессионалов в различных областях культуры и одновременно педагогов, которые будут не только образцом нравственности, но и будут знать и передавать подрастающим поколениям традиции народного воспитания.

Поскольку в современном социокультурном пространстве выпускники вузов культуры и искусств имеют определенный статус, работают в разных областях культуры, науки и образования, то они (выпускники) должны быть идеологически грамотными специалистами, обладать определенными качествами (ценить и знать культуру своего народа, края, области; быть честным и порядочным, знать и владеть необходимым запасом общечеловеческих культурных ценностей; способствовать обеспечению толерантного отношения нового поколения россиян к цивилизованному положению России как в мире, так и внутри страны), то, естественно, необходимо моделирование системы ценностных векторов (направлений), в частности в формировании общечеловеческих культурных ценностей и ценностных ориентаций студентов вузов культуры и искусств [1, с. 188-189].

В поисках духовных опор, нравственных идеалов, оснований для подлинной национальной гордости современная общественная и педагогическая мысль обращается к традициям народного воспитания, к этнопедагогике. Значимость этнопедагогике в профессиональной подготовке будущего специалиста культуры сегодня чрезвычайно велика. Это связано и с современной социокультурной ситуацией в целом, и с особенностями и противоречиями развития нового российского гражданского общества – многонационального и поликультурного [1, с. 189].

Именно этнопедагогика может сделать неоценимый вклад в сохранение и передачу общечеловеческих традиционных ценностей; этнопедагогика с ее богатейшими традициями и уникальным опытом для подрастающего поколения; этнопедагогические знания культурно-исторического наследия, преемственность национального воспитания и этнокультурных и общечеловеческих ценностей и идеалов [1, с. 189].

По мнению З.П. Васильцовой, народная педагогика – это духовный феномен, присущий сознанию народных масс, эмпирические знания, сведения, идеалы, идеи, взгляды, представления, установки воспитательных действий, которые выступают как единство педагогической мудрости и педагогической деятельности народа [2, с. 33].

Сама этнопедагогика, ее содержание, формы,

средства и методы имеют ценностное содержание, необходимо использовать этот педагогический потенциал в становлении ценностных ориентаций – вот основная задача, которую мы решаем в образовательно-воспитательном процессе вуза. И мы полностью согласны с академиком Г.Н. Волковым, который подчеркивает, что проблема ценностей в

этнопедагогике – одна из приоритетных [3].

Таким образом, мы коснулись некоторых аспектов корреляции культурологии и этнопедагогике с позиций методологических и социально-философских интенций и пришли к выводу о необходимости расширения наших представлений в данном направлении научных изысканий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булатова Н.Д. Этнопедагогика как ценность и условие формирования ценностных ориентаций у будущих специалистов в области культуры и образования // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1 (20). – С. 188-190.
2. Васильцова З.П. Мудрые заповеди народной педагогики: заметки журналиста. – М.: Педагогика, 1988 – 160 с.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
4. Масаев М.В. Университетское педагогическое образование как фундаментальная основа жизни социума // Hileia: naukovyi visnyk: zbirnyk naukovykh prats / hol. red. В.М. Вашкевич. – К.: ПП «Vydavnytstvo «Hileia», 2014. – Вип. 89 (№ 10). – С. 452-454.
5. Масаев М.В., Разбеглова Т.П. О некоторых аспектах феномена культурной войны // Дискурс-Пи. Научный журнал. – 2016. – № 1(22). – С. 61-66.
6. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1983. – С. 322-361.
7. Разбеглова Т.П. Философские дискурсы в современной концепции образования // Развитие международного сотрудничества в контексте Болонского процесса. – Ялта: РВВ КГУ, 2006. – С. 136-141.
8. Разбеглова Т.П., Мирошников О.А. Проблема идеала образования в свете этнокультурной антропологии. – Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 49 – 1. С. 229-235.
9. Тишулина С.Г. Этнопедагогика. Основная образовательная программа подготовки специалиста по специальности 050403 «Культурология» с дополнительной специальностью «Музыкальное образование». – URL: <http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru>.

ETHNIC CULTURE AND THE PEDAGOGY: PHENOMENON OF THE CORRELATION INTERACTION OF THE CULTURAL AND ETHNO-PEDAGOGICAL RESEARCHES

MASAYEV Mikhail Vladimirovich

Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Philosophy and Social Sciences Chair

RAZBEGLOVA Tatijana Pavlovna

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor

Head of Philosophy and Social Sciences Chair

Humanities and Pedagogical Academy

Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky

Yalta, the Republic of Crimea, Russia

The article discusses the relationship between culture and pedagogy in line with the theoretical and practical aspects, in which culturology studies arise as an important factor in the formation of ethno-pedagogics. Traces the correlation of the concepts of culture – ethnic culture – national culture in the context of problems of formation of ethno-cultural consciousness. Examines the role of ethno-pedagogy as one of the vectors of integration processes in the socio-cultural life of Russia.

Keywords: ethnopedagogics, ethnic culture, ethnic consciousness, national identity, atnodeltest, ethnopedagogical culture and tolerance.

© М.В. Масаев, 2017

© Т.П. Разбеглова, 2017

КУЛЬТУРНАЯ ВОСПРИИМЧИВОСТЬ: ФОРМИРОВАНИЕ В СТУДЕНЧЕСКИХ ПРОЕКТАХ

ТИХОМИРОВА Елена Евгеньевна

кандидат культурологии, доцент

и.о. заведующий кафедрой теории, истории культуры и музеологии
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
Министерство образования и науки Российской Федерации
г. Новосибирск, Россия

Статья посвящена анализу различных направлений работы студенческой научной лаборатории «Россия – Запад – Восток» Новосибирского государственного педагогического университета, которая создает условия для формирования культурной восприимчивости. Автор осмысляет культурно-специфические практики реализации студенческого потенциала на путях формирования взаимопонимания. Особое внимание уделяется анализу формирования культурной восприимчивости у российских студентов и студентов азиатско-тихоокеанского региона в рамках реализации совместных научных и культурных проектов.

Ключевые слова: педагогика, культурная восприимчивость, межкультурная коммуникация, культурные нормы, культурные универсалии, студенческая научная лаборатория.

Сегодня способность жить в поликультурном и быстро меняющемся мире во многом зависит от образования, от качественной подготовки к реальной жизни будущего специалиста. От него требуют не только качественного знания изучаемых предметов, но и способности продуктивно взаимодействовать с окружающими, умения применить полученные знания на практике.

В основу составления федерального государственного образовательного стандарта положена новая модель, заключающаяся в формировании компетентности студента. Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [9, с. 3-12]. Данный подход подразумевает, что уровень образованности определяется не количеством полученных знаний, а готовностью и способностью учащегося применить их в жизни. Стоит отметить, что компетентностный подход не отрицает значения роли полученных знаний, но акцентирует внимание на эффективности их использования на практике. Таким образом, важным аспектом обучения становится ориентация на практическую деятельность, способность реализации собственных научных и творческих проектов будущего учителя. Как утверждает О.Е. Лебедев, в меняющемся мире система образования должна быть направлена на формирование такого качества будущего специалиста, как про-

фессиональный универсализм, который предполагает подготовку специалиста, готового к работе на практике и способного решать не только профессиональные задачи, но и быть готовым к стрессовым ситуациям [9, с. 6].

В настоящее время разработано множество научно-методических работ по анализу сущности компетентностного подхода и формированию необходимых компетенций. К ним относятся, например, «Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения» А.В. Хуторского, «Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции» О.Г. Ларионовой и А.А. Вербицкого, «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании» И.А. Зимней, «Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования» Ю.Г. Татура и др. Анализ данных учебно-методических работ позволяет выделить некоторые принципы и способы построения образовательной деятельности на основе компетентностного подхода [21, с. 7-10].

С учетом личностно-гуманной ориентации образовательной деятельности в высшей школе можно выделить следующие принципы: взаимосвязь с гуманизацией образовательного процесса, обеспечивающей личностно-развивающий характер профессиональной подготовки и эффективную самореализацию, и саморазвитие студента; междисциплинарность и интегративность, что

предполагает содержательно-технологическую интеграцию дисциплин социально-гуманитарного, естественнонаучного, общепрофессионального и специального блоков профессиональной подготовки и их связь в будущей социально-профессиональной деятельности педагогов; содержательно-технологическая преемственность обучения и воспитания будущих педагогов, обеспечивающая единство и согласованность педагогических требований и средств, направленное на развитие у студентов продуктивного мышления и деятельности, личностных качеств, определяющих сущность формируемых компетенций; диагностичность, что означает поэтапное выявление степени сформированности компетенций посредством определенного диагностико-критериального аппарата.

При внедрении компетентного подхода в процесс подготовки будущего специалиста акцентируется внимание на развивающих, игровых. Проектно-исследовательских технологиях. Основным методическим требованием к содержанию форм самостоятельной работы является ее организация в контексте будущей профессиональной деятельности студента. Что в свою очередь означает, что учебные программы и планы должны содержать все виды учебной деятельности, такие как: организация педагогических и других профессиональных практик с выполнением научно-исследовательских проектов; осуществление научно-проектной деятельности (участие в научных конференциях, занятие проектной деятельностью и так далее); участие в различных общественных организациях (клубы по интересам, спортивные объединения и так далее).

Реализация данных принципов и приобретение необходимых компетенций происходит через решение ряда учебных и воспитательных задач. К общепринятым относятся: образовательная (включает в себя предоставление студенту фундаментальных научных знаний общего характера и профессионально ориентированных (предметы по определенному профилю); воспитательная (направлена на развитие духовных качеств личности, воспитание общечеловеческих гуманных ценностей); развивающая (связана с развитием формирования потребности в постоянном саморазвитии студента за счет становления его творческой индивидуальности) [10, с. 31]. Стоит отметить, что уточнение данной формулировки задач происходит через непосредственное соотношение их с конкретной сферой профессиональной деятельности будущего специалиста и зависит от специфики выбранной научной области.

Помимо общепринятой системы задач, существуют авторские варианты формулировок.

Так, Н.Ф. Талызина выделяет следующие типы задач, способствующих воспитанию грамотного специалиста [15, с. 25-30.].

1. Задачи, которые должны решать все специалисты, независимо от конкретной профессии или места проживания. Например, экологические задачи, задачи непрерывного послевузовского образования (эффективный поиск, анализ и хранение информации, использование ее при решении профессиональных проблем), задачи общественного характера (умение наладить контакт с членами коллектива, планирование и организация совместной деятельности и так далее).

2. Задачи специфичные для данной страны. В России это задачи, связанные с экономической деятельностью, развитием рыночных отношений, задачи, связанные с проблемой межнациональных отношений, что продиктовано большим количеством национальностей, проживающих на территории нашей страны и ее большой площадью.

3. Профессиональные задачи. В самом общем виде эти задачи могут быть разделены практически для любой специальности на три вида:

- исследовательские задачи (умение планировать и проводить исследовательскую работу в конкретной области знания или сфере деятельности);
- практические задачи (направленные на получение конкретного результата в будущей профессиональной деятельности);
- педагогические задачи (преподавание соответствующего предмета в учебном заведении или в условиях производственного обучения).

Исходя из поставленных задач, можно условно выделить ценности, которые должны быть сформированы у выпускников высшей школы и разделить их по группам:

- гуманистические: уважение к правам человека, к достоинству личности;
- социокультурные, относящиеся к искусству, литературе, этике и морали, религии, национальным и этническим особенностям, к науке и образованию;
- социальные, определяющие политическую, экономическую и правовую структуру общества;
- экологические, формирующие бережное отношение к природе, окружающей среде.

Для решения поставленных задач помимо учебных занятий существует множество дополнительных форм деятельности. В высшей школе к такому справедливо можно отнести: научно-исследовательскую работу студентов, молодежные объединения, в частности, клубную деятельность.

Рассмотрим специфику работы каждого из данных понятий. Научно-исследовательская работа предполагает выступления студентов на конференциях, подготовки творческих проектов, выполнение учебно-исследовательских заданий и так далее. На современном этапе развития высшего образования на основе компетентного подхода научно-исследовательская деятельность приобретает все большее значение. Это обусловлено тем, что эффективность научно-исследовательской деятельности определяется уровнем сформированности исследовательских знаний и умений, получением опыта вследствие самостоятельной исследовательской деятельности. Кроме того, овладение учебным предметом также требует от студентов владения методами научного познания, исследовательскими умениями. Подготовка собственных научных проектов, выступления на различных конференциях, помогают студенту в реализации личностных качеств (навыков оратора, самоорганизации, коммуникабельность и так далее), а также способствует профессиональному росту как специалиста. Так как благодаря участию в различных научных конференциях, конкурсах, проектных мероприятиях студенты имеют возможность реализовать полученные знания, опубликовать свои работы в научных и студенческих журналах, получить именные стипендии, гранты, что является мотивацией для дальнейшего продолжения работы в научной сфере деятельности.

В рамках вне учебных форм деятельности вуза, в частности, научной сферы, существуют общественные объединения и мероприятия, отвечающие за развитие творческих способностей студента. К ним относятся общественные объединения, созданные студентами при поддержке кафедры и преподавателей. К такого рода объединениям справедливо можно отнести клубную деятельность. Клуб – это общественная организация, объединяющая людей на основе общности, сходства, близости интересов [11, с. 116].

Поскольку единственным существенным критерием в организации клубной деятельности является общность интересов, то можно условно выделить два типа клубов: узкой направленности (шахматный клуб, волейбольный клуб, музыкальный клуб), широкой направленности, охватывающих широкий круг деятельности, например, Восточный клуб Новосибирского государственного педагогического университета.

Так как основная идея клуба – культурный обмен между представителями стран Запада и Востока реализуется через различную культур-

ную и научную деятельность, включающую в себя подготовку творческих номеров к международному фестивалю «День Востока» (вокальные номера, танцевальные представления и так далее), выступления на международных конференциях «Россия – Запад – Восток», участие и проведение мастер – классов как на площадке вуза, так и в школах и гимназиях г. Новосибирска и так далее). По способам организационного оформления и степени сложности организационной структуры клуб может существовать как:

- учебно-творческое объединение с организатором педагогом (куратором), обучающим по составленной в рамках клуба программе тех, кто хочет в него вступить;

- клуб по интересам, или любительское объединение, где группа лиц, являющиеся инициаторами создания данного общественного объединения самостоятельно определяют правила, цели и задачи существования клуба.

По своей специфике клубная деятельность направлена решать не столько образовательные задачи, сколько проблемы социального характера. В процессе работы в клубе учащемуся необходимо взаимодействовать с разными людьми, благодаря чему развиваются его коммуникативные и организационные навыки. Кроме того, участие в деятельности клуба способствует личностному самоопределению через применение всевозможных ролей. Содержание и организационные формы клубной работы основываются на принципах, направленных на воспитание и развитие социально-активной, образованной, нравственно и физически здоровой личности, готовой для полноценной жизни в обществе. Работа добровольного студенческого объединения Восточный клуб Новосибирского государственного педагогического университета преследует те же цели. Программой клуба предусмотрены мероприятия, направленные на развитие личностных качеств студента. К таким мероприятиям можно отнести: ежегодный Международный фестиваль «Праздник Весны», участие в котором способствует развитию организационных и коммуникативных навыков, через подготовку совместных выступлений (зачастую с представителями других культур, что усложняет задачу); ежемесячные клубные заседания, на которых студенты выступают с информационными докладами на выбранные ими темы, практикуя свои ораторские навыки и закрепляя полученные знания. Благодаря выездным мероприятиям (выезды на экскурсии в Санкт-Петербург, поездки в Умревинский острог) у студентов есть возможность

расширить свой кругозор, применить полученные знания в области культуры на практике. Кроме того, студенты ежегодно в рамках работы клуба принимают участие в международных конференциях «Россия – Запад – Восток», которые традиционно проводятся на площадке вуза.

Все мероприятия, разработанные участниками клуба, помогают студенту в раскрытии своей личности и выбору пути собственного развития.

Роль внеурочных мероприятий неопределима, потому что участие в различных объединениях носит неформальный характер. Это, во-первых, позволяет студентам отвлечься от повседневных обязанностей. Во-вторых, дает возможность расширить круг формальных и неформальных контактов. В-третьих, позволяет отработать полученные знания и умения на практике, получить новый опыт. Поэтому, на наш взгляд, участие в студенческих объединениях необходимо для формирования профессиональных компетенций будущего специалиста.

Целью создания студенческого объединения «Восточный клуб» Новосибирского государственного педагогического университета является установление дружеских отношений между представителями разных культур стран Запада и Востока, взаимного культурного обмена.

Задачи программы:

- создание условий для развития социальной ответственности молодежи, через участие в мероприятиях в рамках курса;
- организация учебно-научного, воспитательного процесса, досуга студентов;
- организация условий, способствующих профессиональной ориентации учащегося;
- создание условий для позитивного общения, сотрудничества между представителями стран Запада (в частности России) и Востока (а именно Китая, Японии, Кореи и т. д.);
- создание условий для реализации своих творческих способностей;
- активизация познавательной деятельности студентов, путем включения их в деятельность клуба.

Клуб задумывался как площадка для неформального общения студентов изучающих русский и восточные языки, встреч с гостями из Японии, Китая, проведения мастер-классов по восточному искусству, развития коммуникативных навыков студентов.

Клуб задумывался как площадка для неформального общения студентов Новосибирского государственного педагогического университета изучающих китайский и японский языки и студентов приезжающих по обмену из стран Востока, изучающих русский язык, встреч с гостями из

Китая, Японии и других стран. Преподавателями кафедры разработана теоретическая база восточного клуба как культурного проекта в межкультурной коммуникации: Запад – Россия – Восток [5, с. 3].

Теоретическому осмыслению и их практическому применению в воспитательной работе в высшей школе были подвергнуты коммуникативные функции культуры [18, с. 12], коммуникативные стратегии в образовании [22, с. 133], межкультурная коммуникация и культурные нормы в развитии мирового и отечественного образовательного пространства, [17, с. 49], культурные универсалии как основа межкультурных коммуникаций [20, с. 68], культурный универсализм естественного языка [16, с. 21].

Реализация совместных научных, учебных, творческих проектов русских студентов и студентов Азиатско-Тихоокеанского региона потребовало изучения социально-философских аспектов коммуникации в искусстве [23, с. 248], различных методов и подходов к преподаванию русской культуры студентам стран Азиатско-Тихоокеанского региона в системе высшего профессионального образования [6, с. 98], этических коннотаций культурных универсалий в русском и китайском языках [19, с. 102].

Осуществление проектов в области искусства и их медийное продвижение было основано на разработках о роли символистской теории соответствий в развитии ассоциативного мышления у студентов педагогического вуза [3, с. 88], источниках изучения русской культуры [4, с. 125], трансляции русской традиционной и современной культуры в культурах востока, например, использование русских песен в сериалах Республики Кореи [7, с. 30-31].

Активное введение студентов различных национальностей в пространство современного мегаполиса, в городские коммуникативные практики г. Новосибирска (посещение культурных мероприятий, участие в них сначала в качестве зрителей, а потом – активных участников) осмыслено в работах, посвященных актуальной проблеме освоения европейской музейной практики музеями России в аспекте взаимодействия Востока и Запада [13, с. 207]. Эта же деятельность среди другого круга причин инициировала разработку авторской историко-культурной карты современного города [14, с. 321].

Результатом многоплановой системной деятельности русских и иностранных преподавателей и студентов в рамках Восточного клуба стала проводящаяся с 2012 г. ежегодная международная студенческая научно-практическая конфе-

ренция «Межкультурная коммуникация: Россия – Запад – Восток» с изданием сборника студенческих исследований. Сборники являются репрезентацией опыта изучения межкультурной коммуникации (исторических и социальных аспектов, функций, культурных, религиозных, языковых и метаязыковых кодов) в конкретных регионах Запада, России и Востока. Иностранцами студентами русский язык и русская культура анализируются сквозь призму иных культур, русскими студентами исследуются в кросс-культурном аспекте системы образования как трансляция культурного опыта. Представленные работы являются практическим результатом успешного взаимодействия преподавателей и студентов, магистрантов, аспирантов в современном поликультурном пространстве.

Работа Восточного клуба направлена, с одной стороны, на проверку усвоенных знаний, полученных в процессе изучения предметов, входящих в культурологический цикл (мировая художественная культура, основы религиозных культур и светской этики и так далее) на предмет знаний о культуре других стран и т. п., а, с другой стороны, обеспечивает решение ряда принципиально новых задач по завершению формирования реалистической, целостной картины мира, организации помощи им в определении их дальнейшей профессиональной деятельности. Специфика программы заключается в том, что она позволяет применить полученные знания на практике в ходе занятий, и получить новый опыт, например, публичных выступлений (участие в конференциях, хореографических постановках и т. д.). У студентов имеется возможность контакта с представителями разных культур путем реализации совместных проектов, таких как постановка номеров на Международный фестиваль «Праздник Весны», проведение мастер – классов и т. п.

Работа неформального студенческого объединения Восточный клуб направлена на реализацию личностных качеств и умений ученика, таких как:

- умение определять собственные интересы в области культуры, предпочтительные виды творческой деятельности;
- создавать собственные тексты культуры, реализуя личные эмоциональные, духовные и познавательные потребности;
- осуществлять рефлексию процессов внутреннего развития, связанных с освоением культурного наследия человечества;
- формулировать и аргументированно излагать свое мнение (в том числе об объектах культурного наследия);

- работать с различными источниками информации (визуальными, вербальными, аудиальными, тактильными) с учетом их специфики;

- уметь вести диалог с представителями других народов.

Программа Восточного клуба Новосибирского государственного педагогического университета включает в себя все необходимые компоненты: образовательный (предполагает подготовку участников с информационными сообщениями на ежемесячных заседаниях клуба, участие в международной студенческой конференции Россия – Запад – Восток и так далее), воспитательный (предполагает воспитание уважение членов клуба к представителям других культур) и творческий (предполагающий активное участие членов клуба в культурных творческих мероприятиях, самостоятельную подготовку номеров для выступления на сцене и так далее). Деятельность клуба направлена в основном на профессиональную ориентацию студентов, поскольку в процессе участия в деятельности клуба у них есть возможность примерить на себя различные социальные роли (танцора, певца, переводчика, актера и так далее), а также на создание неформального климата, способствующего налаживанию дружественных связей между представителями культур Запада и Востока. Налаживание дружественных отношений между представителями данных культур способствует культурному взаимодействию между ними, ведению диалога культур через совместную деятельность участников клуба, например, представители культуры Японии помогают в постановке традиционного японского танца «Сакура» русским студентам, а русские студенты обучают русской песне «Валенки» японских студентов.

Такой подход позволяет расширить круг знаний участников клуба, помогает избежать «культурных стереотипов», снизить высоту культурного барьера между участниками клуба, поскольку в процессе культурного диалога они могут находить общие черты между своими культурами, что в свою очередь так же способствует сближению участников, пониманию и принятию другой культуры. Атмосфера клуба и участие в мероприятиях в рамках его программы помогает личностному росту студента, осознания им своего потенциала и возможности реализации личностных качеств, что, несомненно, помогает в определении им своего места в обществе.

В основу создания клуба заложена идея о взаимном культурном обмене между представителями русской и иных культур, путем проведения

различных клубных мероприятий (подготовка совместных номеров для всевозможных фестивалей, которые проводятся как на площадке Новосибирского государственного педагогического университета, так и вне ее; проведение различных мастер-классов (kirigami, kirie, проведение чайной церемонии и так далее). Участие в мероприятиях, способствует личностному самоопределению его участников, развитию таких личностных и социальных умений как коммуникативные навыки, организаторские способности, умение держать себя перед большой публикой, способствует развитию грамотной речи и так далее. Благодаря тому, что участники выступают перед публикой на сцене с различного рода творческими номерами, или выступают на международных конференциях, со своими докладами они имеют возможность примерить на себя всевозможные социальные роли: танцора, певца, талантливого оратора, ведущего и так далее. Что в свою очередь способствует определению их дальнейшего пути развития.

Стоит отметить, что, учитывая межнациональный характер постановки номеров, участники приобретают не только полезные социальные навыки, но и в процессе совместной деятельности налаживают дружественные контакты, которые сохраняются и после выпуска из вуза.

Восточный клуб появился по инициативе студентов, изучающих восточные языки под руководством преподавателей кафедры теории, истории культуры и музеологии и при поддержке администрации Института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». Новым этапом его развития стало участие в Программе развития деятельности студенческих объединений ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» на 2012-2016 гг.

Свою историю клуб как неформальное студенческое объединение начинает еще в 1991 г. Уже в ноябре 2003 г. в Сибирском государственном университете путей сообщения проходил международный фестиваль «День Востока», в котором принимали участие и студенты Новосибирского государственного педагогического университета. Первый фестиваль, проведенный силами участников Восточного клуба, так же был организован в 2003 г. в Новосибирском государственном педагогическом университете. Восточный клуб получил статус студенческого добровольного объединения в 2012 г., а с 2014 г. – официальный статус Студенческой научной лаборатории [8, с. 99-102].

В 2006 г. благодаря участию представителей японской культуры из центра Сибирь-Хоккайдо был поставлен традиционный танец «Сакура», который был вновь представлен на суд зрителей только в 2015 г. Разрыв обусловлен отсутствием хореографа, который мог бы поставить этот танец. В 2015 г. за постановку танца взялась студентка из Китая. И под ее руководством была набрана группа, которая позже выступила с этим танцем на сцене Новосибирского государственного педагогического университета во время проведения международного фестиваля. Но сама студентка, выступила еще в двух номерах: хип-хоп танец «Сяо са сяо дзе» (номер поставлен совместными силами студентов, приехавших по обмену из Китая), сольный танец. Но помогают в постановке номеров не только студенты, приехавшие по обмену из других стран, но и русские студенты. Примером может служить традиционный русский танец «Валенки», который исполняли студенты-иностранцы вместе с русскими студентами. В процессе подготовки творческих выступлений и непосредственного общения с представителями других народов, культур участники могут узнать больше друг о друге (не только как об отдельных личностях, но и носителях культуры страны), истории и особенностях той страны, к культуре которой относится данный номер. Ведь традиционный танец – это не просто набор движений, он передает характер народа, которым был создан.

Проведение международного фестиваля «День Востока» носит традиционный характер. Фестиваль проводится ежегодно и ни на один год не прекращал свою работу. Период празднования фестиваля содержит идею объединения Праздника фонарей и Праздника Весны. Участие в фестивале могут принять не только участники клуба, но и гости. Фестиваль проводится с 2005 г. и вплоть до наших дней (2016 г.). Не смотря на цикличность проведения мероприятия, номера каждый год уникальны. Например, в 2005 г. делегация студентов Сибирского института международных отношений и регионоведения прочли со сцены собственные переводы японских стихов [2, с. 2]; в 2006 г., с музыкальным номером выступила русская студентка, сыграв на традиционном японском инструменте – кото, а также был представлен уникальный фильм снятый аспиранткой Новосибирского государственного педагогического университета в Японии; в 2008 г. были представлены комплекс тайцзицюань с веерами, кукольное представление на японском языке «Репка» (с русским переводом), дуэт русской студентки и представителя японской культуры (исполняли песню из японского мультфильма,

примечателен тот факт, что японец согласился петь женскую партию) [1, с. 24]. В 2010 г. интересным было выступление русских и японских студентов Новосибирского государственного педагогического университета – кукольный театр «Сказка о красной цунаокуси и сером волке», ширма и куклы были сделаны студентами самостоятельно.

Важны проекты в области искусства. В 2015 г. староста группы магистров с базовой специальностью «Композиторское искусство», уже работающий в сфере компьютерной музыки, сыграл императора в новогодней постановке, выйдя на пространство сцены, убедительно держался и даже произнес монолог. Написал авторскую музыку для мультфильмов, рисовали которые русские школьники, озвучивали китайские студенты, успешно овладевшие фонетикой русского языка, принял участие в проекте создания мультфильмов, тематика которых содержит универсальные смыслы культуры и была предложена участниками Восточного клуба: «Как головастики искали маму?», «Почему у зайцев короткие хвосты?», «Почему у панды темные пятна?», «Учитель и ученик». Все это многообразие совместных студенческих проектов создает творческую, праздничную атмосферу, что тоже играет важную роль в укреплении отношений между разными странами и людьми, чьи интересы, на первый взгляд, весьма различны. Одной из отличительных черт фестиваля является просветительская функция – знакомство с профессиональным искусством. Поэтому по возможности привлекаются профессиональные деятели в искусстве.

Не менее важными являются секции, которые проводятся ежегодно в рамках фестиваля по его завершению. Есть «классические» секции (из года в год), а есть разовые. К «классическим» секциям, справедливо будет отнести: мастер-класс каллиграфии, мастер-класс икебаны, секцию чайной церемонии, секцию русской народной культуры, мастер-класс оригами. Прийти на секцию может любой желающий получить новый опыт. Секции создавались для того, чтобы гости смогли сами соприкоснуться с другой культурой. Так как чтобы понимать, нужно получить собственный опыт, пережить эмоции при создании собственного творения, нужен опыт прочтения любого элемента культуры как текста. К тому же после создания некой вещи своими руками, ее можно унести домой как овестьвленную «память». Таким образом, предмет напоминает о пережитом событии.

Секцию чайной церемонии, как правило, ведут студенты, приехавшие по обмену из Японии. Одну из первых церемоний проводила студентка

из Хоккайдского педагогического университета (г. Саппоро, Япония). Японская чайная церемония представляет собой набор правил этикета и отражает нрав и быт японской культуры.

Всегда большую аудиторию собирает секция каллиграфии, на которой каждый ее участник может приобщиться к культуре Востока через написание различных иероглифов и составлении слов и фраз на японском или китайском, например, написать свое имя. А секцию народной русской культуры ведут русские студенты Новосибирского государственного педагогического университета. Эта секция представляет собой: проведение русских народных игр, например, «Ручеек»; разгадывание загадок и т. д. Работу секций завершает большое чаепитие, где все гости и участники клуба могут за чашкой чая обсудить, например, прошедший фестиваль или поделиться опытом и заодно завести новых знакомых.

Мастер-классы проводятся не только в рамках фестиваля, но и во время проведения ежемесячных собраний клуба. Например, мастер-класс по созданию русских кукол – заверток. Во время проведения мастер-класса идет непрерывная работа с его участниками: объясняется значение куклы, идет непрерывная семиотическая работа (объяснение скрытых смыслов, например, значение цветовой символики – синего, белого, красного цветов, нахождение общих и отличительных черт в процессе работы (отличие значения красного цвета в России и красного цвета в Китае). С мастер-классом по вырезанию филигранных узоров из бумаги – kirie – приезжала мастер из Японии. Интересным был результат проведения мастер-класса по росписи гжелью, потому что итогом оказалось наглядное взаимопроникновение культур: в работах китайских студентов цветовая гамма была соответствующая бело-синяя), а сам рисунок соответствовал китайским изображением.

Но участники Восточного клуба выступают не только в роли учеников, но и учителей, выезжая с различными мастер-классами в школы и гимназии г. Новосибирска. Например, МАДОУ № 8 «Солнышко» г. Бердска в рамках реализации проекта «Дружат дети всей Земли!». В мае 2014 г. Вторую Новосибирскую гимназию посетила большая группа китайских студентов-участников Восточного клуба. Они представили для учеников 4-6 классов гимназии концерт. Школьники были не просто зрителями, они также рассуждали вместе со студентами о вечных ценностях, о добре и зле, о любви и семье и о многом другом. Разговор об этических проблемах шел не случайно – все присутствовавшие гимназисты изу-

чали курс основ религиозных культур и светской этики (ОРКСЭ), который является обязательным для российских школьников. В рамках курса ОРКСЭ ребята изучают общекультурные ценности, важные для людей любой национальности и культуры» [5, с. 6-8]. Участники клуба выезжают на Международный фестиваль «Русские в Сибири» в Умревинском остроге, помогают в восстановлении исторического наследия Сибири, музеи г. Новосибирска и г. Санкт-Петербурга. Кроме того, члены Восточного клуба активно участвуют в конкурсах культурно-просветительского характера и научных конференциях и занимают призовые места. Так, в 2016 г. студенты из Китая победили в Международном фестивале Московского государственного университета «В мире русской литературы...», в подготовке номеров им содействовали русские студенты. В традицию вошло ежегодное выступление членов клуба на международной конференции «Россия – Запад – Восток» со своими докладами. «Они научились здесь и не боятся это сделать там», – отмечает Л.И. Дремова [5, с. 9-10].

Многообразие форм деятельности, который предоставляет Восточный клуб, дает возможность личностной самореализации, открытие в себе новых творческих качеств, приобретению или развитию профессиональных навыков, ведь одной из задач клуба является помощь в профессиональном самоопределении (грамотно поставленная речь, развитие ораторских навыков, умение держать себя на сцене и так далее). Культурологический подход, лежащий в основе организации Восточного клуба, подразумевающий вхождение в культуру через текст, дает возможность обогатить предметно-содержательную сторону речи внести значительный вклад в образование, воспитание, развитие личности, открытой для восприятия иной культуры и адекватного понимания места своей культуры в мировом культурном пространстве, сформировать ценностное отношение к истории, традициям, достижениям народов стран Востока и Запада.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аверкина Т.* Все это держится на энтузиазме // Научно-творческая студенческая газета Истина. – Новосибирск. – Вып. № 3 (29). – 2006. – С. 21-30.
2. *Алексеева Е.* Праздник с Востока на Запад // Научно-творческая студенческая газета Истина. Новосибирск. – Вып. № 5 (24). – 2005. – С. 23-28.
3. *Видеркер В.В.* Роль символистской теории соответствий в развитии ассоциативного мышления у студентов педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 88-92.
4. *Дремова Л.И.* Храмы и монастыри – источник изучения русской культуры // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 125-131.
5. *Дремова Л.И., Тихомирова Е.Е.* Восточный клуб как культурный проект // Межкультурная коммуникация: Запад – Россия – Восток: материалы Междунар. студ. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 9 нояб. 2012 г.) / под ред. Е.Е. Тихомировой; Новосиб. гос. пед. ун-т, Ин-т истории, гуманитар. и соц. образования. – Новосибирск, 2012. – С. 3-10.
6. *Дремова Л.И., Тихомирова Е.Е.* Преподавание русской культуры студентам стран АТР в системе высшего профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 98-103.
7. *Дружинина Ю.В.* «Миллион, миллион, миллион алых роз...»: русские песни в сериалах Республики Корея // Научный поиск в современном мире сборник материалов 10-й международной науч.-практ. конф. – 2015. – С. 30-31.
8. *Кочетова А.* Воспитание в вузе на основе коллективной деятельности // Высшее образование в России. – 2006. – Вып. № 4. – С. 99-111.
9. *Лебедев О.Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – С. 2-18.
10. *Нигматов З.Г., Шакирова Л.Р.* Теория и технологии обучения в высшей школе. – Казань: Казан. ун-т, 2013. – 464 с.
11. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. – М.: Иностранские и национальные словари, 2007. – 900 с.
12. *Руднев В.П.* Культурология XX в. – М.: Аграф, 1999. – 384 с.
13. *Сорокин В.Н.* Актуальные проблемы освоения европейской музейной практики музеями России // Восток – Запад: проблемы взаимодействия: Исторический, политический, социальный и религиозный аспекты: материалы Всерос. конф. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 206-212.
14. *Сорокин В.Н., Гащенко А.Е.* Опыт разработки авторской историко-культурной карты современного города (на примере Новосибирска) // Баландинские чтения. – 2014. – Т. 9. – № 2. – С. 320-325.

15. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Т., Хихловский Л.Б. Пути разработки профиля специалиста. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1987. – 173 с.
16. Тихомирова Е. Е. Культурный универсализм естественного языка: Автореф. дис. канд. культурологии. – Кемерово: Изд-во КемГУКИ, 2009. – 24 с.
17. Тихомирова Е.Е. Межкультурная коммуникация и культурные нормы в развитии мирового и отечественного образовательного пространства // Философия образования. – 2012. – № 6 (45). – С. 49-52.
18. Тихомирова Е.Е., Дремова Л.И. Коммуникативные функции культуры: учебное пособие – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 273 с.
19. Тихомирова Е.Е., Линь Хай Этические коннотации культурной универсалии «путь» в русском и китайском языках // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 3 (13). – С. 100-109.
20. Тихомирова Е.Е., Сун Чжиго. Культурные универсалии как основа межкультурных коммуникаций // Философия образования. – 2006. – № 2. – Спец. выпуск 2. – Новосибирск, НИИ ФО НГПУ, 2006. – С. 67-71.
21. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки студентов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 7-10.
22. Чапля Т.В. Коммуникативные стратегии в образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 132-137.
23. Чапля Т.В. Социально-философские аспекты коммуникации в искусстве // Философия образования. – 2011. – Т. 38. – № 5. – С. 247-253.

CULTURAL SUSCEPTIBILITY: FORMATION IN STUDENTS PROJECTS

TIKHOMIROV Elena Evgenievna

Candidate of Cultural Studies, Associate Professor
and. about. Head of the Department of Theory, History of Culture and Museology
Novosibirsk State Pedagogical University Ministry
of Education and Science of the Russian Federation
Novosibirsk, Russia

The article is devoted to the analysis of various directions of work of the student scientific laboratory «Russia – West – East» of the Novosibirsk State Pedagogical University, which creates conditions for the formation of cultural sensitivity. The author comprehends cultural-specific practices of realization of student potential on the ways of forming mutual understanding. Particular attention is paid to the analysis of the formation of cultural sensitivity among Russian students and students of the Asia-Pacific region in the framework of joint scientific and cultural projects.

Keywords: pedagogy, cultural sensitivity, intercultural communication, cultural norms, cultural universals, student scientific laboratory.

© Е.Е. Тихомирова, 2017