
МИНОБРНАУКИ РОССИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ПЕНЗЕНСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ»



ISSN 2221-951X

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

**XXI век: итоги прошлого
и проблемы настоящего *плюс***

Периодическое научное издание

Серия: социально-гуманитарные науки

03(07)/2012

Пенза
ПГТА
2012

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

«XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс» :
Периодическое научное издание. – Пенза : Изд-во Пенз. гос.
технол. акад., 2012. – 247 с.

Решением Президиума ВАК при Минобрнауки России № 8/13 от 2 марта 2012 г. журнал включен в Перечень рецензируемых научных журналов и изданий для опубликования основных научных результатов диссертаций.



Ministry of Education and Science of the Russian Federation
Penza State Technological Academy

ISSN 2221-951X

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

**"XXI century: Resumes of the Past
and Challenges of the Present _{plus}"**

Scientific Periodical

Series: Social Sciences and Humanities

03(07)/2012

Penza
PSTA
2012

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

«XXI century: resumes of the past and challenges of the present plus». Scientific periodical. – Penza: PSTA Publishing House, 2012. – 247 c.

The journal is included in the List of reviewed scientific journals and editions for publishing principal scientific theses results approved by the Resolution of the Presidium of the Supreme Certification Commission of the Ministry of Education and Science of Russia (№ 8/13, March 2nd, 2012).



Содержание

ФИЛОСОФИЯ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ.....	11
СЕТЕВОЕ ОБЩЕСТВО КАК ФЕНОМЕН ПОСТСОВРЕМЕННОСТИ	
<i>М.А. Антипов, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	11
<i>Б.А. Дорошин, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ	
КАК ПРАВИЛА ЖИЗНИ.....	19
<i>К.Я. Аббасова, Бакинский государственный университет (г. Баку, Азербайджан)</i>	
БЫТИЕ РОССИЙСКОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ	
В “ВИРТУАЛЕ”: ВЫЗОВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ	25
<i>Т.В. Борисова, Самарский государственный технический университет (г. Самара, Россия)</i>	
<i>О.С. Степанова, Самарский государственный технический университет (г. Самара, Россия)</i>	
ИСТОРИЧЕСКИЕ ФАКТЫ И ИСТОРИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ	
ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ	31
<i>О.В. Герасимов, Самарский государственный технический университет (г. Самара, Россия)</i>	
ПОСТФОЛЬКЛОРНЫЙ ИММОРАЛИЗМ	37
<i>О.С. Жарова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
ПРОБЛЕМЫ МИРА И ЧЕЛОВЕКА	
В ФИЛОСОФИИ АЛЬБЕРА КАМЮ	42
<i>С.А. Исмаилова, Бакинский государственный университет (г. Баку, Азербайджан)</i>	
СОЦИАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ	
ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ	48
<i>Е.В. Кондратенко, Поволжский государственный университет сервиса (г. Тольятти, Россия)</i>	

Содержание

ПРЕДМЕТЫ ТРАДИЦИОННОГО ПОВСЕДНЕВНОГО ОБИХОДА В СОСТАВЕ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПОВСЕДНЕВНОЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ (КОНЕЦ XIX – ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА XX в.)	53
<i>B.A. Краснощеков, Поволжский государственный университет сервиса (г. Тольятти, Россия)</i>	
ДУХОВНОЕ И МИРСКОЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПОСТМОДЕРНИЗМА	59
<i>E.A. Метелёва, Институт философии, социологии и права Национальной академии Азербайджанской Республики (г. Баку, Азербайджан)</i>	
ОРНАМЕНТ ДОМОВОЙ РЕЗЬБЫ В ПОВСЕДНЕВНОЙ КУЛЬТУРЕ НАРОДОВ СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX в.)	64
<i>C.A. Нестеров, Поволжский государственный университет сервиса (г. Тольятти, Россия)</i>	
КУЛЬТУРА СЕКСУАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ЗДОРОВЬЕ НАРОДОВ СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ В XIX ВЕКЕ	71
<i>N.B. Николенко, Поволжский государственный университет сервиса (г. Тольятти, Россия)</i>	
КАРТИНА МИРА И КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ В ДЕТСКОМ РИСУНКЕ	76
<i>A.G. Смирнова, Поволжский государственный университет сервиса (г. Тольятти, Россия)</i>	
ПЕДАГОГИКА	84
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	84
<i>M.B. Амитрова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
АКАДЕМИЧЕСКИЙ И МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ АСПИРАНТОВ К СДАЧЕ ВСТУПИТЕЛЬНОГО ЭКЗАМЕНА ПО ДИСЦИПЛИНЕ “ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК”	90
<i>I.B. Борисова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	

Содержание

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	95
<i>O.A. Воскрекасенко, Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского (г. Пенза, Россия)</i>	
УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	101
<i>T.B. Гуськова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
<i>C.G. Разуваев, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ “ОБЩИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА-ТЕХНИКА”	108
<i>B.V. Землянский, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
<i>Я.В. Канакин, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННому ИНОЯЗЫЧНому ОБЩЕНИЮ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ	113
<i>E.M. Злоцкая, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
ВОЗМОЖНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПО ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	118
<i>H.B. Козлова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
ОБОГАЩЕНИЕ ТЕЛЕСНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	126
<i>H.G. Куприна, ГБОУ ДПО Свердловской области “Институт развития образования” (г. Екатеринбург, Россия)</i>	
НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА	134
<i>C.Ф. Масленникова, Уральский государственный лесотехнический университет (г. Екатеринбург, Россия)</i>	

Содержание

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ НЕПРЕРЫВНОСТИ И ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	140
<i>В.Б. Моисеев, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
<i>С.Н. Волков, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
<i>Д.Н. Жаткин, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
<i>С.В. Сергеева, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
<i>О.А. Вагаева, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	147
<i>Е.В. Прелова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОСТРАНСТВЕ ВЕКТОРА ЗНАНИЙ	153
<i>И.А. Прошин, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
<i>Д.И. Прошин, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
<i>Н.Н. Прошина, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ВЕКТОРА ЗНАНИЙ	161
<i>И.А. Прошин, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
<i>Д.И. Прошин, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
<i>Н.Н. Прошина, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В МНОГОУРОВНЕВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ	170
<i>С.Г. Разуваев, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
<i>Ю.В. Гусарова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	

Содержание

ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НЕЧЕТКИХ МНОЖЕСТВ	176
<i>B.B. Рыжаков, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
<i>M.B. Рыжаков, Московский физико-технический институт (государственный университет) (г. Долгопрудный Московской области, Россия)</i>	
ИНФОРМАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ	180
<i>K.P. Таранцева, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
<i>L.G. Пятирублевый, Пензенская государственная технологическая академия, (г. Пенза, Россия)</i>	
<i>B.B. Моисеев, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО НЕПРЕРЫВНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	190
<i>H.A. Хрусталькова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
<i>C.H. Волков, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
<i>A.K. Борисова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
<i>O.B. Штыренкова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	193
<i>H.A. Хрусталькова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
<i>O.B. Штыренкова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	198
<i>O.N. Ясаревская, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	

ИСТОРИЯ	202
РОЛЬ ТЮРКСКО-КЫЗЫЛБАШСКОЙ ЗНАТИ В ОРГАНАХ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ СЕФЕВИДСКОГО ГОСУДАРСТВА В ПЕРИОД ПРАВЛЕНИЯ ШАХА АББАСА II	
<i>Забиль Гасрат оглу Байрамлы, Бакинский государственный университет (г. Баку, Азербайджан)</i>	
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РОССИЙСКОГО КРЕСТЬЯНСТВА В ПЕРИОД БУРЖУАЗНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ	
<i>C.В. Кольчугина, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕНЗЕНСКОМ КРАЕ В 1930-Е ГОДЫ	
<i>E.A. Куликова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)</i>	
ПРОБЛЕМЫ УРЕГУЛИРОВАНИЯ ЯДЕРНОЙ ПРОГРАММЫ ИРАНА В РАМКАХ МАГАТЭ	
<i>M.З.Г. Кярканруди, Бакинский государственный университет (г. Баку, Азербайджан)</i>	
ЦЕННОСТНАЯ МОТИВАЦИЯ ЖЕНСКОГО ТРУДА В КОНТЕКСТЕ СОВЕТСКОГО ГЕНДЕРНОГО ПОРЯДКА (1960-1980-Е ГГ.)	
<i>T.A. Мищенко, Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского (г. Брянск, Россия)</i>	
РОЛЬ ШКОЛ ФАБРИЧНО-ЗАВОДСКОГО УЧЕНИЧЕСТВА В ПОДГОТОВКЕ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ ДЛЯ ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ ПОВОЛЖЬЯ В 1928-1941 ГГ.	
<i>С.Г. Филатов, Филиал Российского государственного социального университета (г. Пенза, Россия)</i>	

ФИЛОСОФИЯ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ

УДК 101.1::316

СЕТЕВОЕ ОБЩЕСТВО КАК ФЕНОМЕН ПОСТСОВРЕМЕННОСТИ

© *M.A. Антипов, Пензенская государственная
технологическая академия (г. Пенза, Россия)*

© *B.A. Дорошин, Пензенская государственная
технологическая академия (г. Пенза, Россия)*

NETWORK SOCIETY AS A POSTMODERNITY PHENOMENON

© *M.A. Antipov, Penza state technological academy (Penza, Russia)*

© *B.A. Doroshin, Penza state technological academy (Penza, Russia)*

В данной статье рассматриваются социокультурные и общественно-политические особенности сетевого общества, в которых проявляются аспекты постсовременности, включающие проявления архаизации общественного бытия. Сделана попытка осмыслить эти аспекты и проявления с позиций философии традиционализма. Большое внимание уделяется антидемократическим и дегуманизирующим тенденциям информатизации общества.

Ключевые слова: сетевое общество, постсовременность, виртуальная реальность, инверсия, нетократия, антропокосмизм.

This article discusses the socio-cultural and socio-political characteristics of the network society, which manifest aspects of postmodernity, including manifestations of archaism of social existence. The attempt to understand these aspects and manifestations from the standpoint of philosophy of traditionalism. Much attention is paid to anti-democratic and dehumanizing tendencies of information society.

Key words: network society, postmodernity, virtual reality; inversion; netocracy; anthropocosmism.

E-mail: 210483@inbox.ru, doroshin76@yandex.ru

Понятие “сетевое общество” вошло в научный оборот недавно и во многом остается предметом дискуссий. Согласно одной из точек зрения, это понятие вообще концептуально несостоятельно, поскольку в сетевом обществе нет ничего принципиально нового, кроме количественного эффекта – интенсификации сообщений, возрастания скорости и плотности коммуникационных потоков. Последние же оказались унаследованы обществом из природы – человек как млекопитающее с его слухом и зрением изначально основывал свое бытие на использовании воздушной и световой коммуникационных сред. Со временем, по мере развития целенаправленной транспортировки информации человеком и соответствующих коммуникационных средств и систем (транспортные средства, сети дорог, те-

леграфных и телефонных линий) информационные обмены стали уже не только сопровождать материальные, но все более смешать таковые на служебную по отношению к себе роль. Начинается переход от прежней цивилизационной эпохи к новой, в которой коммуникации, выраженные в законах электродинамики, во многих смыслах опережают те, что описываются законами классической физики; а непосредственные контакты “лицом к лицу” все более замещаются удаленными и опосредованными, осуществляющими в распределенной коммуникационной среде. Таким образом, качественно изменяется характер коммуникаций, изменяется и их роль в жизни общества. Формируются непосредственные технические и социальные предпосылки сетевого общества. Ключевой из них стало появление компьютерных технологий, обусловившее использование сети не только для транспортировки информации, но и для ее обработки; создавшее особенную форму распределенной коммуникации, которую оказалось возможным спроектировать на социальную коммуникацию. В силу этого во многом тождественным понятию “сетевое общество” по своему содержанию оказывается понятие “информационное общество”, отражающее “зачастую идентичные или близкие феномены”, имеющее дело “с коммуникационными эффектами, которые можно считать одновременно сетевыми” [15]. Оба эти понятия, таким образом, с полным на то основанием сводятся в единое – “сетевое информационное общество”. Информационно-технологической основой данного типа общества признаются цифровые сети, а его инкубационный период относится к концу 1960-х – началу 1970-х годов. На тот же отрезок истории пришлись массовые антивоенные протесты и пик движения хиппи в США [7]. Эти события, на первый взгляд, не связанные с генезисом сетевого общества, оказались наряду с его началом, проявлениями зарождения нового качества социальной реальности – того, что получило впоследствии наименование postmodernity – постсовременность. Это социальная реальность, с которой соотносит себя идеология постмодернизма и которую она стремится описать, но прежде всего – социальная реальность, приходящая на смену эпохе модерна, или современности, соответствующей индустриальному обществу, и, в свою очередь, соответствующая обществу постиндустриальному или информационному. В то же время постсовременность определяется некоторыми авторами как нечто, следующее за современностью, но совсем необязательно более высокое и прогрессивное, нежели чем та. Опыт некоторых стран (в частности, Югославии) позволяет определить постсовременность и как социальную реальность, стержневой компонентой которой является реставрация, пусть и “во втором издании”, в осовремененном виде, с приставкой “нео-”, атрибутов премодерна (досовременности) [9]. В контексте данного подхода мы и попытаемся рассмотреть некоторые особенности и перспективы сетевого общества.

В рамках общества потребления, которое оформилось у верхней границы эпохи modernity (современности), войны приобрели характер высокоиндустриальной деструкции как способа стимулирования потребностей [7], а их экономические и неоколониальные причины стали очевидны как ни-

СЕТЕВОЕ ОБЩЕСТВО КАК ФЕНОМЕН ПОСТСОВРЕМЕННОСТИ

когда ранее, особенно для интеллектуалов и студенчества, среди которых был весьма популярен марксизм. Это во многом обусловило упомянутую выше мощную волну антивоенного движения, за которой в наступающей затем постсовременности последовало формирование впечатляющего идеологического сопровождения войн как “миротворческих” и направленных на защиту “общечеловеческих ценностей” либерализма и демократии – в определенном смысле “священных войн” (симптоматично публицистическое клише “крестовый поход за демократию”), как бы взаимно отзеркаливающихся с военными и террористическими действиями религиозных фундаменталистов. И те, и другие с их “священной” атрибутикой можно рассматривать как проявления архаизации, связываемой с сетевой структурой постиндустриального общества [17]. В сетевом обществе будущего характер религиозных войн может приобрести и классовая борьба [7]. Не исключено, что прототипами таких войн являются современные “холивары” (сленговое от англ. “holy war” – “священная война”) между сторонниками различного программного обеспечения. В них отчасти проявляется и определенная социально-антагонистическая подоплека: многие компьютерные программы разрабатываются коммерческими компаниями, продаются за немалые деньги и, соответственно, ориентированы на обеспеченные категории пользователей, другие разрабатываются сообществами энтузиастов-добровольцев (имеющих в т.ч. и протестную мотивацию) и доступны для свободного (бесплатного) использования. При этом философия движения разработчиков свободного программного обеспечения коренится в сакральной культуре хакеров [12, с. 6].

Сакрализация феноменов, относящихся к информационным технологиям и виртуальной реальности, может рассматриваться как проявление контратрадиции или инверсии – реставрации метафизических оснований и сакральных проявлений жизни традиционного общества в урезанном, искаженном и пародийном виде, в форме нового идолопоклонства [16]. В связи с этим стоит отметить семантическую близость понятия “виртуальное” (от англ. virtual – фактический, virtue – добродетель; ср. лат. virtus – потенциальный, возможный, доблесть, энергия, сила) понятиям “сакральное” (от индоевр. *sak – божественное, таинственное могущество) и “хварено” (древнеиран. hvarnah – божественный огонь, возрастающая сила, благо и др.) [5, с. 73]. Эта близость в той или иной мере объясняет тенденцию обращения к виртуальному как псевдосакральному, симулятивному характеру которого явствует из того же латинского *virtus* в значениях “мнимый”, “воображаемый” [4, с. 122, 124].

В контексте проблемы взаимодействия сакрального и технического видится неслучайным хронологическое совпадение начала перехода к сетевому обществу и постсовременности с наивысшим подъемом движения хиппи и вообще контркультуры – социокультурных течений, в качестве реакции на механистичность и отчуждение технотронной цивилизации породивших мощный импульс к архаическому, выразившийся в обращении к первобытным и древним культурам (негритянской, индейской, кельтской, индийской и пр.) и руссоистскому эскапизму в духе лозунга “Назад, в пеще-

ры!”. Взыскуя экстаза и приобщения к сакральному посредством технологического изменения и расширения сознания “здесь и сейчас” через использование фармации, психотехник и электротехнических средств (аудиоаппаратура и светомузыка), они в немалой степени предполагали технологическое изменение и расширение сознания посредством информационно-сетевой сопричастности и виртуальных симуляций (не случайно компьютерная зависимость рассматривается специалистами как близкая к наркотической). Как показывает Э. Дэвис, контркультура 1960-х оказала влияние как на развитие кибернетики и информационно-сетевых технологий, так и на синcretическое религиозное течение нью-эйдж (его критика как псевдодуховного, неautéтичного и переплетенного с шарлатанством “новодела” вполне соотносится с традиционалистскими представлениями о контр-традиции и инверсии), широко использующее данные технологии и даже имеющее целое “цифровое крыло”. Некоторые исследователи сочли принятие adeptами контркультуры технологий, изменяющих сознание, не духовным ответом на экспансию “общества господства”, а капитуляцией перед ним, благодаря чему оно пустило “свои технократические корни еще глубже в человеческую душу” [3, с. 207 – 220].

Развитие телекоммуникационных сетей и опосредованное им формирование виртуальной реальности сопровождалось виртуализацией общества [8]. Ее можно рассматривать двояко – как тенденцию “сращивания” социальной реальности с компьютерной технической реальностью, при которой электронные информационно-коммуникационные сети опоясывают практически все общество, проникая в повседневную жизнь каждого индивида и изменяя ее. С другой стороны, виртуализация общества проявляет себя в дуализации социальной реальности: раздвоении на константную и виртуальную. При этом с последней имеет дело большинство обывателей, это реальность, конструируемая элитой для массового общества, которая закрывает от широких масс подлинную константную реальность. Так обыватели уподобляются жителям платоновской “пещеры” (своеобразная ирония истории над антитехницистским лозунгом “Назад, в пещеры!”). Таким образом, виртуализация обеспечивает механизмы скрытого осуществления власти, поскольку, во многом благодаря ей, массовое сознание в постсовременном обществе является сильно мифологизированным. Человек postmodernity во многих отношениях исходит не столько из совокупности реальных фактов, сколько из конструируемых элитой мифов, прежде всего политических.

С константной политической реальностью имеет дело лишь политическая элита, большая же часть населения, так называемый “электорат”, соприкасается с виртуальной политикой, которая представляет собой выражение современной политической мифологии. Политические институты, представляемые как атрибуты демократии (выборы, парламент, плюрализм, многопартийность) носят виртуальный характер, то есть их подлинное содержание отличается от внешней, ретранслируемой в сознание масс, формы. Особенно ярко это проявляется в политической системе, получившей название имитационной демократии (она же – управляемая, манипулируемая, декора-

СЕТЕВОЕ ОБЩЕСТВО КАК ФЕНОМЕН ПОСТСОВРЕМЕННОСТИ

тивная демократия, квазидемократия, псевдодемократия), которая может быть определена и как виртуальная демократия. Это определение может быть во многом правомерно и для политических систем государств развитых стран, чаще признаваемых истинно демократическими, поскольку в них, как отмечал Ги Дебор еще в 1967 г., сформировалось “общество спектакля”. Это – “общественное отношение, опосредованное образами”, “зрительское общество”, “псевдомир”, “инверсия жизни”, “автономное движение неживого”, во многом обусловленное развитием СМИ [1, с. 23, 26].

Увеличение образного, визуального в содержании информации, потребляемой массами, также является проявлением и фактором архаизации общественного сознания и бытия, т.к. наглядно-действенное и наглядно-образное мышление преобладало у большинства людей традиционного общества. По мере углубляющегося и расширяющегося проникновения в деятельность людей компьютерных технологий, мультимедиа и реалистичной трехмерной виртуальной реальности возможна реставрация “нерационального мышления” ранних эпох – модуса функционирования сознания, основанного на интуиции, скачках воображения и нечетких повседневных правилах. Это в немалой степени реставрирует “естественность” сознания [3, с. 277], в чем-то уподобляя его сознанию людей архаики, также ориентированных не текстом и логикой, а визуальной (правда, не виртуальной) предметной и образной реальностью. Но усиление в постсовременном сознании иррациональности, ассоциативности, привязанности к образному и символическому обуславливает и рост его наивности, предрасположенности к манипуляции, строящейся прежде всего на мифологических образах и схемах. Эта тенденция способствует формированию роли СМИ не просто как “четвертой власти”, но как власти, становящейся основной в информационно-сетевом обществе, формированию медиакратии [18].

Современное общество, в котором масс-медиа заполняют практически все информационное пространство, напоминает паноптикум – идеальную тюрьму, в которой не требуется много охранников, поскольку архитектурное устройство данного заведения позволяет ему видеть сразу всех находящихся под стражей и постоянно и незримо их контролировать. Поскольку сетевое общество формируется как глобальное, М. Маклюэн определил его как “мировую деревню”, отметив то же свойство – всеобщую коммуникационную связь и открытость [133, с. 47 – 48]. Определение “мировая деревня” и малая степень приватности, примерно как в настоящей деревне с ее общинностью и пересудами, также являются чертами архаизации постсовременного сетевого общества. К таковым же относится и связанная с уменьшением приватности деиндивидуализация человека постсовременности, ведущая к появлению типа, который В. А. Кутырев назвал “дивид” и “распределенный индивид”, обусловленная растворением личности в хаосмосе постоянных многосторонних коммуникаций, ее превращением в узелок инфокоммуникационной сети с перспективой слияния индивидуальных интеллектов в коллективный [10; 11, с. 66, 69 – 70]. Эта тенденция напоминает не только о растворенности личностного начала в общинном премодерне (автономная

личность в ее классическом понимании формируется с переходом к индустриально-капиталистическому modernity с его индивидуализмом), но и представления о многодушии (ср. множество “аватар” интернет-пользователя) и потере души, например ее “натурализации” в природной среде, у носителей архаических культур, еще мало выделявших себя из природы. Зеркальным подобием этому может стать потеря души постчеловеком в виртуальной среде – “третьей природе” (следующей за “второй природой” материальной цивилизации). Согласно пародийной логике инверсии, “возвращение к истокам” может выразиться в растворении человека как вида (кристаллизовавшегося некогда из природы константной), по мере его киборгизации, в “природе” виртуальной; в обращении земной жизни (зародившейся некогда в первобытом океане) в лицо своего “эволюционного пика” – человечества – в виртуальный океан с трансперсональным обезличенным мышлением, некий цифровой Солярис. Вероятно, его можно было бы назвать реализацией идеала постмодернистов – “телом без органов”, если бы не отсутствие у такого гипотетического виртуального существа и тела, альтернативой которому стал бы аппаратный “саркофаг”, обеспечивающий его постжизнь. Наверное, больше для него подошло бы определение Дебора – “автономное движение неживого”. Такова одна из возможных перспектив трансгуманизма.

В ходе формирования глобального сетевого общества из-за его возрастающей прозрачности контроль не только обеспечивается широкими возможностями, но и во многом утрачивает необходимость: в сознании большинства массовый медийный продукт, используемый в качестве нового “опиума для народа”, формирует образ социальной реальности, обеспечивающий конформизм и чувство удовлетворенности. С этой “гармонизирующей” функцией медиа связан один из аспектов виртуального как псевдосакрального, который М. Хайм видел в его призвании дать людям возможность преодолеть экзистенциальную ограниченность реальности: выйти за пределы смерти, времени и тревоги; аннулировать свою заброшенность и конечность, достичь безопасности и святости [4, с. 123]. В условиях такой квазирелигиозности контроль и санкции обретают тенденцию к выходу за юридические рамки, напоминая о мерах не государственно-правового, но общественного воздействия на девиантов в родоплеменном обществе – отказе от тех или иных коммуникаций с ними или же их изгнании. Подобно этому в сетевом обществе намечается разгосударствление нормотворчества и наказание за отклонение от норм, “подобное наказанию нарушителей законов кочевого племени, – исключение из сети, что эквивалентно утрате социальной идентичности”. Происходящая уже ныне интернализация контроля, т.е. распространение самоконтроля на сферы, ранее репрессивные [7], возможно, породит некогда феномены, подобные эндогенному психическому самоумерщвлению человека первобытного племени за нарушение табу.

Культ инфокоммуникационных технологий и устройств, идолопоклонство в их отношении проявляется уже сейчас, например, в иррациональной модернизации – компьютеризации некоторых видов деятельности, когда, например, переход к компьютерному делопроизводству не упрощает, а ос-

СЕТЕВОЕ ОБЩЕСТВО КАК ФЕНОМЕН ПОСТСОВРЕМЕННОСТИ

ложняет документооборот, сопровождаясь увеличением электронной и распечатываемой документации чуть ли не в геометрической прогрессии, и приводит к большим, нежели ранее, затратам времени. В обществе, где место идолов в силу отмеченной Э. Фроммом человеческой потребности в ориентации и поклонении все больше занимают – “свято место пусто не бывает” – инфокоммуникационные устройства, компьютеры, а роль сакральной субстанции получает информация [11, с. 63, 67], закономерно формирование квазирелигиозной элиты из “священнослужителей” информации, ведающих тайнами манипулирования ею, понимающих суть происходящего за наглядно-образным пользовательским интерфейсом “спектакля”, выражимую в “коде”, изложенном в символах того или иного текста. Эти необрахманы [2, с. 660] или этерналисты отличаются четким пониманием разницы между информацией и знанием, а также знанием метаинформации (инверсивное подобие метафизического в премодерне) – сведений о том, как наиболее эффективно связать разнородную информацию. Это позволяет им управлять смыслами и формировать коды социального бытия. В качестве второй страты в инверсивно реставрируемой сетевым обществом словесной или кастовой социальной структуре предполагается кураториат – администраторы сетей, непосвященные в квазисакральные тайны этерналистов и, соответственно, являющиеся неким подобием кшатриев индийской кастовой системы или стражей из “Государства” Платона. Как и последние, они призваны выполнять полицейские функции – выявлять потенциальных лидеров протестных движений. Роль “третьего сословия” внутри правящего класса нетократов отводится сетевым предпринимателям – нексиалистам, а в масштабах всего общества – старой буржуазии и социальным “низам”, объединяемым понятием “консьюмтариат”. Принадлежность к социальным стратам будет определяться в первую очередь по генетическому признаку [7], что вновь напоминает кастовый строй.

Таким образом, у сетевого общества имеются некоторые тенденции к формированию социальной структуры, выражающей отнюдь не эгалитарный образец его идеологов-постмодернистов – “тело без органов”, но скорее коррелирующий с антропокосмическим образом индуистского Брахмы, манифестирующегося в различные уровни Вселенной, в т.ч. и в социальную иерархию: голова – в духовную элиту; руки – в руководителей, обеспечивающих порядок; бедра – в экономические массы [6, с. 22]. Эта же трехуровневая схема проявляется, хотя и немного иначе, уже в сегодняшнем мироустройстве постсовременного общества: развитые страны (“голова”), новые индустриальные страны (“руки”), страны-поставщики природных и человеческих ресурсов (“бедра”). Такая иерархия стран во многом обусловлена глобализацией, ход которой в значительной степени определяется формированием сетевого общества – стоит вспомнить хотя бы роль масс-медиа в крушении социалистического блока или социальных интернет-сетей в ликвидации неугодных западным элитам режимов в арабском мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дебор Г. *Общество спектакля* / Пер. с фр. С. Офертас и М. Якубович; Ред. Б. Скуратов; Послесловие А. Кефал. – М. : Логос, 2000. – 184 с.
2. Дугин А. *Постфилософия. Три парадигмы в истории мысли*. – М. : Евразийское Движение, 2009. – 744 с.
3. Дэвис Э. *Техногнозис: миф, магия и мистицизм в информационную эпоху* / Э. Дэвис; пер. с англ. С. Корнильцева, К. Бачининой, В. Харитонова. – Екатеринбург : Ультра. Культура, 2008. – 480 с.
4. Гриценов А.А., Галкин Д.В., Карпенко И.Д. *Виртуальность // Постмодернизм. Энциклопедия*. – Минск : Интерпресссервис; Книжный Дом. 2001. – С. 122 – 124.
5. Гурин С.П. *Сакральные основания власти // Многообразие религиозного опыта и проблемы сакрализации власти в христианском и мусульманском мире : Науч. докл. / Под ред. А.В. Гладышева и В.Б. Устяницева. – Часть 1. Власть, религия, культура в изменяющемся мире. Опыт философской рефлексии*. – Саратов : Научная книга, 2005. – С. 67 – 76.
6. Законы Ману. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 496 с.
7. Зуев А.Г., Мясникова Л.А. *Нетократия: стратовые противоречия // Свободная мысль – XXI*. – 2005. – № 9. – С. 3 – 19; Центр исследований постиндустриального общества. – URL: <http://postindustrial.net/2005/10/netokratiya/> (дата обращения: 14.06.2009).
8. Иванов Д.В. *Виртуализация общества*. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2000. – 96 с.
9. Капустин Б.Г. *Посткоммунизм как постсовременность: российский вариант // ПОЛИС: Политические исследования*. – 2001. – № 5. – С. 6 – 27; Московский инженерно-физический институт. Кафедра социологии и гуманитарной культуры. – URL: <http://www.sociology.mephi.ru/docs/polit/html/kapustin.htm> (дата обращения: 16.09.2012).
10. Кутырев В.А. *В начале была цифра... // Философия математики: актуальные проблемы*. – Философский факультет МГУ. – URL: www.philos.msu.ru/fac/dep/scient/confdpt/2007/theses/kutyrrev.pdf (дата обращения: 05.03.2011).
11. Кутырев В.А. *Крик против небытия // Вопросы философии*. – 2008. – № 8. – С. 60 – 72.
12. Лыскин Г.И. *Социальная структура виртуальных сетевых сообществ разработчиков программного обеспечения с открытыми кодами : Автотеф. дисс. ...канд. соц. наук: 22.00.04*. – Ростов-на-Дону, 2004. – 26 с.
13. Маклюэн М. *Галактика Гутенberга: Сотворение человека печатной культуры*. – Киев : Ника-Центр, 2004. – 432 с.
14. Можейко М.А. *Тело без органов // Постмодернизм. Энциклопедия*. – Минск : Интерпресссервис; Книжный Дом, 2001. – С. 830 – 833.
15. Назарчук А.В. *Сетевое общество и его философское осмысление // Вопросы философии*. – 2008. – № 7. – С. 61 – 75; *Duya vii*. Энциклопедия культур. – URL: <http://ec-dejavu.ru/w/WWW.html> (дата обращения: 11.09.2012).
16. Штепа В. *Инверсия. – Традиция в мире постмодерна*. – URL: <http://kitezh.onego.ru/inversio/> (дата обращения: 12.09.2012.).
17. Штомпель О.М., Штомпель Л.А. “*Архаизация*” современной культуры: динамика процесса. – *Globalistika*. – URL: <http://www.globalistika.ru/congress2008/Doklady/23510.htm> (дата обращения: 12.09.2012.).
18. Meyer T. *Mediokratie: die Kolonisierung der Politik durch die Medien*. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.

НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ПРАВИЛА ЖИЗНИ

© *К.Я. Аббасова, Бакинский государственный университет
(г. Баку, Азербайджан)*

MORAL VALUES USUALLY LIVING

© *K.Y. Abbasova, Baku State University (Baku, Azerbaijan)*

Статья посвящена роли нравственно-этических ценностей в жизни человека. Проблема рассматривается как в теоретическом, так и прикладном аспекте. История развития общества показывает, как значение правил общежития все время возрастало; теоретическое обоснование исторического характера нравственных ценностей также способствовало их укоренению в социальных нормах и стереотипах поведения.

Ключевые слова: нравственно-этические ценности, общество, история развития этических правил, социальные нормы, поведение человека.

The article focuses on the role of moral and ethical values in human life. The problem is considered in both the theoretical and applied aspects. History of social development shows how important rules of life are constantly increasing, theoretical basis of the historical nature of moral values also contributed to its establishment in social norms and behaviors.

Key words: moral and ethical values of the society, the history of the ethical rules, social norms, behavior.

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Мы проходим шаг за шагом свои жизненные ступени, иногда – победным маршем, иногда – с трудом преодолевая препятствия. Мы не миримся с судьбой, пытаемся все делать по-иному, но чаще всего поднимаем руки, чтобы сдаться. Природа вокруг нас живет по другим законам – здесь нет победителей и побежденных, есть вечный круговорот и возвращение на свой круг.

Причина борьбы с миром, от которой мы и получаем наслаждение, которое иногда даже называют счастьем, в нас самих – мы осознаем то, что творится с нами и с миром вокруг нас. На заре цивилизации наши предки начали делать первые шаги по освоению пространства, стали формировать общество. Оценить последствия пытались давно, причем здесь можно рассуждать по-разному. Можно на основе эволюционной теории развития жизни на Земле постепенно вести историю человека от времен костров и дубинки к современным космическим ракетам и мегаполисам. Можно еще проследить, образно говоря, духовную сущность человеческого существа до самого высокого, даже космического уровень и провести все необходимые параллели.

И в том, и в другом случае полученные результаты будут исключительно интересными и поучительными. Человеческий мир переживает не самые лучшие времена, в том числе и каждый из нас. Вместе с тем, как однажды заявил Теодор Адорно на одной из своих лекций, “я в этой лекции не смогу вам дать что-то вроде непосредственных инструкций правильной жизни, и вам не следует ожидать от меня прямой помощи для решения собственных

проблем, будь то частные или политические (а политическое очень глубоко связано со сферой морали) проблемы” [1].

Почему нужно жить по правилам? Самый простой ответ напрашивается сразу: ведь по правилам живет вся Вселенная, и неважно, что мы о них порой только догадываемся. Другой ответ – потому, что ограничено пространство, ресурсы, время, в которых мы обитаем. И, наконец, третье объяснение – потому что мы все разные. Если объединить эти три мнения, то можно выйти на объяснение того, как возникли правила поведения людей, сложившиеся в комплекс этических законов, некоторые из которых названы даже общечеловеческими. Понятно, что правила человеческого общежития сложились не сразу. Принимать их такими, какими они стали, почему-то соглашаемся не сразу. По крайней мере, в истории общества до сих пор идет борьба “за” и “против”. Стоит вспомнить трагедии Шекспира, хотя бы “Короля Лира”, и т.д. Как писал в свое время З. Фрейд, “люди обладают двумя распространенными свойствами, ответственными за то, что институты культуры могут поддерживаться лишь известной мерой насилия, а именно: люди, во-первых, не имеют спонтанной любви к труду, и, во-вторых, доводы разума бессильны против их страстей” [2].

“Потерянный рай”. Я не случайно вспомнила эту знаменитую поэму Джона Мильтона. Читая произведения древних мыслителей и сравнивая их со скучоумием мысли некоторых современных авторов, остается только сожалеть об утраченном. Человек глубоко проник во все сферы науки, досконально изучил и самого себя, однако при этом у нас нет внутреннего стержня. Нет единства среди людей одного этноса, региона, рода, одной семьи, не говоря уже о всем мире. Как пишет Э. Фромм, “на каждом шагу встречается двуличие и циничная покорность. А ведь люди тянутся к счастью, истине, справедливости, любви, преданности; мы притворяемся, будто наша жизнь имеет надежный фундамент, и не обращаем внимание на преследующее нас беспокойство, тревогу, замешательство” [3].

Выпустили джина из бутылки или же это издержки того периода, который был предсказан Огюстом Контом? Согласно его идее, человеческий интеллект свою историю прошел в трех измерениях – теологическом, метафизическом, позитивном. На последнем этапе, как говорил сам Конт, наступает разложение веры и упадок социальной ответственности, но это необходимо для движения вперед.

Каковы были правила древних? Представители философского учения санхья считали, что правила нужны для избавления от страданий. Страдания бывают трех видов – возникающие от психофизической природы человека, от внешних причин и от сверхъестественных причин. Ведийские правила (к примеру, жертвоприношение) нарушают великие моральные принципы – ведь жертва, пусть это будет даже животное, также страдает, заклание греховно. “Если для данной души естественны невзгоды, то нам ничто не поможет; если же они случайны и происходят от чего-либо другого, то мы можем избежать страданий, отделив себя от их источника”. Так считали древнеиндийские мудрецы [4].

НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ПРАВИЛА ЖИЗНИ

В целом этические принципы в этом религиозном направлении исследуются в рамках взаимоотношения пракрити (тело) и пуруши (вечный и неизменный дух). Отсюда “моральная жизнь облекается в тонкое тело, которое сопровождает пурушу от рождения к рождению; страдание представляет собой сущность телесного существования. Когда душа остается одна, считается, что она очищается. Высшее добро, к которому стремится и за которое борется джива, состоит в достижении совершенства пуруши. Все действие этики направлено на более полную реализацию в нас пуруши. Кругооборот сансары – это кругооборот конфликта и изменения, состоящий из частей, безразличных и чуждых друг другу”. Совершенствовать дух – вот главная задача каждого человека. Конкретно для каждого индивидуально в чем это заключается?

Представители санхья считали, что в своем бесконечном кругообращении джива всегда стремится к единству с собой, но никогда его не достигает, то есть не достигает статуса пуруши, который вечно находится наедине с собой и завершен в себе, не имеет надобности в отношении к чему-либо вне его. Каждая джива содержит в себе более высокого пурушу и для достижения истинной его природы не нуждается в том, чтобы выходить за свои пределы, а только должна начать сознавать свою истинную природу. Этический процесс является не развитием чего-то нового, а открытием вновь того, что нами забыто. Освобождение представляет собой возврат в истинное я и избавление от ига, на которое джива себя обрекла. Это развеяние иллюзии, которая скрывает от наших глаз истинную природу” [там же].

Таким образом, жизненные правила, которым надо следовать, имеют разную природу. Надо “открыть” то, что нами забыто. Возврат в истинное “Я”. Прежде всего наши природные потребности. Они ограничены, исажены, обезличены образом жизни, который мы ведем, ценностями, которых мы придерживаемся. То есть правила, или ограничения, запреты, табу и проч. – все, на что пошло человечество ради организации своей жизни.

Недавно были обнародованы итоги сравнительного исследования, проведенного в Англии. Оказывается, в середине 19 столетия продукты питания были в 13 раз дороже, чем сегодня. Люди ели меньше! На питание уходили почти все доходы! Сегодня поставленный эксперимент по фаст-фуду одним из американских журналистов привел к тому, что прием такой пищи непрерывно на протяжении 2-х месяцев дал прибавку в весе 11 кг; у него появились серьезные проблемы со здоровьем.

Почему меняется структура потребностей? Искусственно или это влияние традиций? Не работают правила, запреты, нет каких-то нравственных ограничителей. Как поступать в подобном случае? Не может человек справиться со своими природными потребностями, в том числе связанными с приемом пищи. Переедание, ожирение, болезни… но выход из положения есть. И это – труд! Величайшее благо и право, потребность и стремление, нужное каждому из нас.

Эрих Фромм в своей знаменитой книге “Бегство от свободы” (очень симптоматичное название!) писал: “Человеческий мозг живет в двадцатом веке; сердце большинства людей – все еще в каменном. Человек в большинстве случаев еще недостаточно созрел, чтобы быть независимым, разум-

ным, объективным. Человек не в силах вынести, что он предоставлен собственным силам, что он должен сам придать смысл своей жизни, а не получить его от какой-то высшей силы, поэтому людям нужны идолы и мифы” [5].

Обратите внимание: речь идет о современном человеке. Можно давать много рекомендаций, которыми сегодня переполнены страницы интернет-сайтов, однако все они носят слишком общий характер и недейственны. Нужна систематическая работа с каждым человеком индивидуально, через определенные каналы – семью, другие социальные группы, в которых больше всего пребывает человек. Нужны ли нам идолы и мифы? Как мы их создаем? Проверим, как эта идея работала в истории.

Есть замечательное высказывание З. Фрейда о том, что “лишь немногие люди способны обозреть человеческую деятельность во всех ее разветвлениях”, еще он подметил, что “чем меньше человек знает о прошлом и настоящем, тем ненадежнее по необходимости окажется его суждение о будущем”. И, наконец, “современность должна превратиться в прошлое, чтобы мы смогли опереться на нее в своем суждении” [2]. Для того чтобы понять, как строится система правил, которыми мы буквально обвешены, обвязаны и в целом ограничены, необходимо проследить или хотя бы иметь представление о том, на какой стадии зрелости и осознанности находится каждое из них в нашем сознании.

Здесь есть аксиомы, о которых не следует забывать:

1. Все правила человеческого общежития, в особенности нравственного содержания, носят исторический характер, т.е. созданы людьми для определенных условий и потребностей и всегда могут быть изменены.

2. Степень их зрелости зависит от того, как реально или явно мы их осознаем, здесь работает “цепочка”, связанная с нашим эмоциональным миром, уровнем развития когнитивных способностей, а также тем, какой сложился у нас характер и темперамент. Иными словами, это последовательность формирования осознанной потребности через направленность личности. Это хорошо знают психологи, когда говорят о направленности личности, где работает система побуждений, прежде всего мотивация. В мотивации разграничиваются установки, влечения, интерес, склонность, желания, намерения, стремления, убеждения, мировоззрение.

3. Степень осознанности может быть минимальной, когда личность стоит еще в начале пути, и максимальной, когда понимание проблемы (в данном случае нравственных качеств и достоинств) приводит к формированию определенного мировоззрения. Неосознанность – неизбежно плохо; учёные, прежде всего Карл Юнг, выделили подсознательный слой архетипического восприятия действительности, где реально работает опыт восприятия действительности, оставленный нам предками. Юнг пишет о том, что человек не способен воспринять или понять что-либо полностью. Его способность видеть, слышать, осязать или чувствовать всегда зависит от тренированности соответствующих органов, степень которой определяет границы восприятия окружающего мира [6]. Идеально и однозначно восприятие не работает ни у кого, иначе бы человечество не создало бы такую развитую систему обучения и воспитания.

НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ПРАВИЛА ЖИЗНИ

Говорят, что альтруизм есть даже у животных, к примеру, у слонов: в момент опасности они сгоняют в круг детенышей, сами становятся вокруг них. Считается, что это проявляется даже на генном уровне. Альтруизм означает бескорыстное действие на пользу другим, не считаясь со своими личными интересами. Не очень-то срабатывает альтруизм сегодня, если о нас пишут следующее: “бесконечно многие культурные люди, которые отшатнулись бы в ужасе от убийства или инцеста, не отказывают себе в удовлетворении своей алчности, своей агрессивности, своих сексуальных страстей, не упускают случая навредить другим ложью, обманом, клеветой, если могут при этом оставаться безнаказанными, и это продолжается без изменения на протяжении многих культурных эпох” [там же].

Есть проблема идентификации. Это одно из самых важных и больших правил, которое возникло еще на заре цивилизации. Возможно, у животных это проявляется в виде стадного инстинкта. У людей – в унификации жилища, одежды, еды, образа жизни, пристрастий, удовольствий и т.д.

Идентификации можно достичь по-разному, в том числе и через эстетическое мышление. Об этом психологи пишут, что “искусство, как мы уже давно убедились, дает эрзац удовлетворения, компенсирующий древнейшие, до сих пор глубочайшим образом переживаемые культурные запреты, и тем самым как ничто другое примиряет принесенными им жертвами. Кроме того, художественные creation, давая повод к совместному переживанию высоко ценимых ощущений, вызывают чувство идентификации, в которых так остро нуждается всякий культурный круг” [там же]. Идентификация больше всего наблюдается в социальных слоях; при переходе из одного слоя в другой идет маргинализация, потеря ориентиров, в том числе и нравственных.

Идентификация происходит по-разному, ведь здесь имеет значение прежде всего социальная среда. К примеру, исследователи установили, что язык обучения в средней школе, национальные стереотипы, а также религиозная принадлежность, оказывают влияние на отношение к другим этническим группам. Однако с возрастом степень положительного отношения к своей национальной группе падает, и в то же время растет в отношении чужих национальных групп [7, с. 88].

Эрих Фромм пишет, что “физиологические потребности – это не единственная необходимо присущая, императивная часть натуры человека. Есть еще одна, столь же непреодолимая; она не коренится в физиологических процессах, но составляет самую сущность человеческого бытия – это потребность связи с окружающим миром, потребность избежать одиночества. Чувство полного одиночества ведет к психическому разрушению, так же как физический голод – к смерти”. Потребность в общении ведет к потребности в идентификации, и наоборот. “Человек должен иметь возможность отнести себя к какой-то системе, которая бы направляла его жизнь и придавала ей смысл; в противном случае его переполняют сомнения, которые в конечном счете парализуют его способности действовать, а значит, и жить”. [5].

Каждый из нас является тончайшей информационной структурой, воспринимающей, сохраняющей и посылающей самые разнообразные сигналы. Это происходит на разном уровне. Все зависит от ситуации, в которой наход-

дится человек. Полученная или переданная информация самых разнообразных уровней, форм и содержания проходит или возвращается к нам несколькими путями – через органы чувств, рассудок, интуитивно. С кем не бывало: неожиданно услышанный звук или дошедший запах вызывает целую гамму ассоциаций, они влекут за собой следующие, и т.д. по эффекту снежного кома.

Каждый день мы стремительно меняем свое отношение к миру: орбита его, вращающегося вокруг нас, становится все больше. Это выражается в том, что мы владеем ежедневной самой важной информацией, готовы воспринимать как плохую (для всех и лично для каждого из нас), так и хорошую информацию. Отсюда естественна смена наших ценностей в виде человеческих качеств на новые: мы более мобильны, наше мышление более гибкое, мы легче избавляемся от стереотипов, мы думаем и живем вселенскими категориями и масштабом. Нас беспокоит цунами в Индийском океане, проблема новобранцев в России, дефолт в Португалии, неожиданная смерть Уитни Хьюстон в США, и т.д. Это привычные реалии нашего бытия.

Планетарный разум, сказал бы об этом Тейяр де Шарден. В. Вернадский назвал бы это ноосферой (он так и называл совокупный разум человечества). Главное качество – человеколюбие, или гуманизм, которое формируется, несмотря на такие препятствия, как ксенофобия, расизм, идеология в виде целенаправленной обработки умов. Обыкновенное благородство всегда подскажет человеку, как действовать в той или иной ситуации. Бывает, что пересиливает религиозная неприязнь, какие-то политические и националистические расчеты. Но чаще бывает наоборот: человеческое гуманистическое начало берет верх.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адорно Т.В. *Проблемы философии морали*. – URL: <http://www.nietzsche.ru/look>
2. Фрейд З. *Будущее одной иллюзии*. – URL: <http://www.klex.ru/6yf/>
3. Фромм Э. *Психоанализ и религия*. – URL: <http://nauka-i-religia.narod.ru/>
4. Сарвеналли Радхакришнан. *Индийская философия. Том II*. – URL: <http://www.orlov-yoga.com>
5. Фромм Э. *Бегство от свободы*. – URL: philosophy.ru/library/fromm
6. Юнг К.Г. *К вопросу о подсознании*. – URL: jungland.ru/node/
7. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе; Пер. с англ., послесл., примеч. А.А. Юдина; Сост., предисл. В.Ю. Кузнецова. – М. : ООО ACT, 2002. – 526 с. – (Philosophy).
8. Кадырова Р. *Национальная идентичность азербайджанских детей и подростков*. – Баку : Кавказ, 2007.

БЫТИЕ РОССИЙСКОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ В “ВИРТУАЛЕ”: ВЫЗОВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ¹

© *T.B. Борисова, Самарский государственный технический университет (г. Самара, Россия)*

© *O.S. Степанова, Самарский государственный технический университет (г. Самара, Россия)*

LIFE OF THE RUSSIAN BUSINESSMAN IN «VIRTUAL»: MODERNIZATION CALLS

© *T.V. Borisova, Samara state technical university (Samara, Russia)*

© *O.S. Stepanova, Samara state technical university (Samara, Russia)*

В данной статье рассматривается содержательный аспект деятельности российского предпринимателя в виртуальной реальности. Анализируются противоречивые практики поведения предпринимателя в “виртуале”, что затрудняет процессы модернизации.

Ключевые слова: предпринимательская деятельность, модернизация, виртуал.

In this article the substantial aspect of activity of the Russian businessman in virtual reality is considered. Inconsistent practitioners of behavior of the businessman in «virtual» that complicates modernization processes are analyzed.

Key words: business activity, modernization, virtual.

E-mail: BorisovaTVa@yandex.ru, OST867@yandex.ru

Успешность процессов модернизации социальных отношений, а конкретно бизнес-отношений во многом определяется способностью бизнес-субъектов – активно действовать в “виртуале” современного общества. Проведем анализ “сценариев успешной адаптации” российских предпринимателей в виртуальной реальности. Для этого проведем четкую демаркацию между фактами реальных трансформаций российского общества и их мифологемами, которые претендуют на научное объяснение общественных изменений. В анализе предпринимательской деятельности процедура демаркации вносит, на наш взгляд, теоретико-методологическую определенность в “разведение” сущностных изменений собственного содержания предпринимательской деятельности и символическими формами презентации этой деятельности в обществе [1]. Произошли ли в действительности изменения в содержании предпринимательской деятельности или то, что мы считаем изменением, есть мифологическая форма ожидания этих изменений? Если изменения реально представлены в фактах предпринимательства, то какие параметры предпринимательского бытия подверглись изменениям?

¹Исследование ведется при финансовой поддержке государства в лице Минобрнауки России в рамках федеральной целевой программы “Научные и научно-педагогические кадры инновационной России” на 2009 – 2013 гг. грант № 2012-1.2.2-12-000-3003-061.

Возникли ли иные модусы отношений предпринимателя с миром, ставшие мировоззренческой оппозицией базовым ментальным основанием бытия предпринимателя и др.? Чтобы ответить на поставленные вопросы, признаем, что сегодня общество позиционирует себя в качестве экономических, политических, культурных и символических форм бытия, что было рассмотрено философскими программами структуралистов: Ж. Дерриды, Ж. Делеза, Ж. Лакана, Ф. Гваттари и др.

Известно, что в современном обществе процесс обмена вещей заменяется процессом обмена языковых форм, а языковые формы заменяются информационными знаками. В этих условиях невиданные масштабы приобретает символическое производство, где символический капитал обладает специфическими сетевыми характеристиками существования. Отношения основных агентов рынка по поводу символического капитала выстраиваются как некое соответствие узнаваемого в структурах восприятия предпринимателя и наемного работника, которые, включившись в виртуальную реальность, начинают разыгрывать новые правила “бытия”. Инструментами и содержанием этих игр выступает информация, операционные действия, которые способствуют получению больших дивидендов, улучшению материального благосостояния. В ходе “информационных игр” происходит трансформация собственного содержания предпринимательской деятельности: из производства ради производства она превращается в мошенничество, целью которого является инициация обмана партнера и конкурента. Виртуальные условия деловых сделок способствуют тому, что мошенничество из “не-наличного” бытия предпринимательской деятельности превращается в симуляцию этой деятельности, оппортунистическое поведение предпринимателя фирмы, продавцов и потребителя в форме практики неучтенных векселей становится знаком позитивности, которая в виртуальной реальности репрезентируется как “серийная событийность не-обмена”. Не-обменом становится и личное знание предпринимателя, которое сводится к тому, как совершить обман.

В перспективе симуляции производительности весьма поучительно появления организационной формы, которая получила название “виртуальная корпорация” (ВК). ВК – это временный альянс независимых компаний для решения стратегической, но единичной задачи. Альянс “виртуальных компаний” должен существовать как коммуникационная сеть на базе компьютерных технологий, посредством которых компании координируют свои усилия. ВК лишена вертикальной интеграции, центрального офиса и прочих “атрибутов” “реальной корпорации”. После решения поставленной задачи сеть легко может изменить конфигурацию или вовсе распасться [1, с. 36 – 39]. Таким образом, небольшие фирмы “виртуальной корпорации” становятся сетями фирмы, “перепоручая” производство аппаратного обеспечения (hardware) “традиционным” компаниям, и тем самым продвигают **от своего имени** продукт, обязанный своим появлением на рынке усилиями **многих компаний**. Так производительная деятельность реальной компании замещается симулякром “виртуальной компании”, которая, в свою очередь, есть результат коммуникативного дискурса сети.

Активное использование технологий присвоения агентами предпринимательства есть, на наш взгляд, опосредованный признак трансформирования онтологической структуры целеполагания предпринимательской деятельности. Экономическим основанием этой трансформации является векторное перемещение “производительной” экономики в сферу спекулятивной, которая перекачивает природное и интеллектуальное богатство в функционирование “информационных пирамид”. Это функционирование уже не связано с балансом спроса-предложения реальной экономики. Рынок “информационной биржи” не завершает хозяйственный цикл и выступает как его причина, в результате предприниматель имеет дело не с производством и движением товара, а с симулякром этого процесса – образом информационно-финансовой схемы. Цель предпринимателя в этом случае – это прибыль без реальной стоимости, или деструктивная (отрицательная) стоимость: наркотики, крупномасштабный рэкет, контрабанда, “работоторговля”, киднепинг, торговля человеческими органами и т.д. Как было отмечено, родовым признаком предпринимательской деятельности выступает направленность на получение прибыли [1, с. 90], но отсутствие условия легитимности предпринимательской деятельности как в реальной, так и в виртуальной экономике превращает не-бытие предпринимательства в его бытие. Направленность на прибыль – не только родовой, но и конституирующий признак, фиксирующий процесс перехода целенаправленности в целеполагание, что предусматривает “развертывание перспективы творчества и свободы для предпринимателя” [1, с. 92]. Известно, что свобода детерминирована многими факторами и детерминация не сводится только к причинно-следственным связям. В общефилософском смысле свобода – сознательный выбор вариантов поведения в конкретной ситуации, соответственно, не только содержания внешних обстоятельств, но и состояния своего духовного мира [3]. Данная трактовка свободы в предпринимательской деятельности проецируется как экономическая свобода, которая, по мнению М. Фелью, включает право на собственность, экономическую инициативу, свободу сознания и расторжения группы (сообщества) по своему усмотрению. Можно добавить свободу пространственного перемещения и социальной мобильности. Для каждого предпринимателя экономическая свобода связывается с конкретным выбором рационального ведения дела, успех которого определяется эффективностью использования всех факторов производства.

Признаем, что активное использование информации позволяет пользователю (агенту предпринимательства) усилить свою собственность за счет уменьшения издержек. Так, peer to peer (p2p, пиринг) технология позволяет пользователю в любой комбинации связываться в сети друг с другом, минуя центральный сервер, т.е. отдавая свой ресурс, можно неограниченно пользоваться практически неограниченными информационными ресурсами всей сети, а также увеличить свои доходы за счет временного ресурса: используя разницу временных полюсов, “играть” на соотношении валютного курса. Использование пространственного ресурса для увеличения прибыли на основе p2p все больше становится реальностью для предпринимателя. Напри-

мер, на предприятии в одном отделе дефицит вычислительной техники, а в другом (расположенном в другой точке земного шара) компьютеры простаивают. За счет такого кластера проблема решается без дополнительных затрат. В целом развитие информационной революции и технологические успехи по созданию аппаратного обеспечения информации позволили вести разговор о процессе замены частной собственности на собственную, что расширяет границы экономической свободы в возможности для любого человека, имеющего компьютер, наращивать капитал, другими словами, каждый владелец компьютера может стать “сам себе предприниматель”.

Действительно, каждый работник может приобрести компьютер. Но от этого контроль над средствами производства не переходит к работнику. Даже самый гениальный “генератор идей и знаний” не может выступить с законченным информационным продуктом, обладающим полезностью (за исключением информационного терроризма, виртуальных хакеров и т.д.). Производство информационных продуктов не отличается от работы простой швейной фабрики. Дизайн, кройка – та же алгоритмизация, а цехи по изготовлению отдельных деталей одежды – те же отдельные блоки программ. Изготовление данных блоков производится по строго установленным правилам-шаблонам и требует определенной усидчивости. Блоки, как и детали одежды, формируются в программный продукт спроектированного алгоритма (дизайна) или отправляются на склад ждать своей очереди. Часть работников делает свои блоки в своих “электронных коттеджах”, а другие блоки сдаются для изготовления в оффшорное программирование (Индия или Тайвань). При этом сами изготовители блоков программ, как правило, не знакомы с алгоритмом своего продукта и в этом плане они не отличаются от пролетариев прошлого, продающих свой труд. В принципе они могут заняться самостоятельной деятельностью хотя бы в сфере оффшорного программирования с помощью компьютера как средства производства, но это бесмысленно в экономическом плане, т.к. оффшоры работают под раскрученными брендами (торговыми этикетками) и эти бренды доминируют **на уже сложившемся рынке**. Сам по себе компьютер не является средством производства, как счеты и калькулятор, он является симулякром, копией, подобием экономической свободы, образом “свободного предпринимательства”. Компьютер становится средством производства при условии включения в определенный корпоративный комплекс, который может быть и виртуальным, что способствует росту так называемых индивидуальных предпринимателей. Высокий процент индивидуальных, “личных” предприятий свидетельствует скорее не о свободной, самостоятельной деятельности, а о факторе принуждения людей к труду, т.к. в деятельности “личного предпринимателя” отсутствует один из основных атрибутивных признаков предпринимательской деятельности – быть самостоятельно осуществляющей деятельность. Следует также учитывать, что индивидуальные предприниматели хотя и подключили компьютеры к сети, но это не повлияло на изменение отношений собственности в обществе. При этом учитывается, что виртуальная реальность вуалирует отношения собственности, а частное

БЫТИЕ РОССИЙСКОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ В “ВИРТУАЛЕ”...

предпринимательство становится как бы размытым. Теперь трудно выделить капиталиста в “классическом” его понимании: он либо рассеивается в массе людей (акционеров), каждый из которых по отдельности не является капиталистом, либо превращается в организацию наемных лиц, либо становится подчиненным лицом денежных потоков сети. Конечно, в информационном бизнесе есть своя интеллектуальная элита, способная “генерирующие идеи” превращать в интеллектуальный и символический капитал, но параметрами экономической свободы скорее жонглируют не они, а “организаторы промышленности” экономической свободы – менеджеры проектов, менеджеры-глобалисты, спекулянты, финансисты. Именно они в организующем процессе экономической свободы создают наиболее выгодные условия для распределения конечного результата – прибыли (или львиной доли дивидендов) в свою пользу. Это стало возможным в результате соединения двух сущностных процессов: сращивания интеллекта и капитала, в итоге знание все больше становится субстанцией стоимости и капитала [3]. Изменяется и сама структура производства и воспроизводства знания: происходит “разведение” творческой деятельности, итогом которой является знание (идея) о деятельности по организационной реализации знания (идеи) в конечном продукте (полезность). А поскольку “генератор идей” не может выступить с законченной информационной продукцией, то полезность продукта оформляется бизнес-структурами через собственные организационные формы (например, производственный бизнес, сетевые фирмы, сети фирмы, транснациональные альянсы и т.д.). Так, бизнес-структура в лице своей организации становится определяющим фактором детерминации, структурируя не только **цель** автономного предпринимателя или бизнес-пользователя (в получении прибыли), но и весь **алгоритм целеполагания** предпринимательской деятельности, варьируя модусами свободы и творчества. На языке философских категорий соотношение бизнес-организации и модусов свободы рассматривается как соотношение познанной/непознанной необходимости и свободы, что актуализируется в предпринимательской деятельности через отношение предпринимателя к среде, которая сопутствует его предпринимательскому успеху. Согласимся с точкой зрения В. Франка, что среда есть “заданность по отношению к свободе” [4], уточнив при этом, что это – объективная заданность. Заметим, что статус объективности аналитиками теории “постмодерна” трактуется неоднозначно. Некоторые ученые наделяют статусом первичной объективности по отношению к природной среде и социуму сложившееся всемирно-информационное пространство, что логично приводит к выводу о вытеснении экономических отношений из сферы природного и социального производства. “Классическая” экономика как материально-производственное отношение к миру заменяется символической экономикой, т.е. символическим отношением к миру. В акте данной замены “смысловое поле” символа трансформируется. В философской литературе это отождествление “подогревается” абсолютизацией социокультурного подхода в объяснении взаимодействия природного и социального. Некоторые сторонники социокультурного подхода при анализе научных

объектов вообще отрицают существование объекта вне теоретической схемы, тем самым подвергая сомнению независимый от человека характер природы в смысле ее материального существования. При этом сама природа развивается и эволюционирует **независимо от человека**, по своим законам. Следует учитывать, что в теоретико-методологическом плане любой объект существует как объект науки и нуждается в специализированном исследовании. Сказанное позволяет считать: модели отношений предпринимателя к миру, социальная перспектива предпринимательской деятельности, ее структура и механизмы развития, артефакты культуры, символы – объектами научного исследования. Предложенная методологическая позиция расширяет возможности в уточнении статусов объективности всемирно-информационного пространства и виртуальной реальности. Это позволит, на наш взгляд, провести уточнения в дискуссии о реальных и иллюзорных трансформациях как в экономических отношениях собственности, так и в бизнес-структурах.

Стремительное ускорение информатизации современного общества действительно придает всемирно-информационному пространству статус всеобщей реальности с ее атрибутивными признаками: киберпространство, виртуальная реальность, СМИ и т.д. Эта реальность существует **реально**, самостоятельно взаимодействуя с различными сферами общества. Но в какой мере информационное пространство и виртуальная реальность наделены характеристиками объективно существующей? Известно, что статус существования объекта в науке включает характеристики значимости и собственного существования. Именно через эти характеристики объект может быть заявлен исследователю и проявлен как функционирующий. Но информационное общество и виртуальная реальность могут проявить собственную функциональность только в условиях существования природно-физической среды, которая посредством природных ресурсов и энергии обеспечивает уровень благосостояния на Земле. Природно-физическая среда есть тот объект, создающий информацию и виртуал и в этом смысле возникновение информационного общества и виртуальной реальности не самопривольно, а объективно зависимо. В этой объективной зависимости виртуальная реальность существует лишь как значимая и заявленная реальность, но не как объективная. Признание факта, что основными ресурсами российского общества выступают знания и информация, не отрицает того факта, что благосостояние общества в целом и отдельно взятого автономного предпринимателя зависят от уровня материального производства. При анализе бытия российского предпринимателя в “виртуале” сделаем выводы, которые необходимо учитывать при разработке сценариев успешной деятельности российского предпринимателя в “виртуале”.

1. Виртуальность есть одновременно объективная и иллюзорная, с присущей ей “кентавр-сознанием”.
2. Специфика пространственно-временных характеристик виртуальной реальности позволяет извлекать сверхприбыли незаконным путем.
3. В виртуальной реальности реальная жизнь может стать досадной помехой, в нее активно включаются различные оппортунистические пред-

БЫТИЕ РОССИЙСКОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ В “ВИРТУАЛЕ”...

принимательские группы (хакеры, крекеры, фрикеры, автономные бизнес-пользователи) и “нетизеры” – фанаты Интернета. Создание этих групп структурируется глобальной информационной сетью.

Таким образом, виртуальная реальность российского предпринимателя противоречива. Она качественно изменяет содержание его деятельности. Она может быть творчески производящей, но и спекулятивно-присваивающей. Процесс модернизации российского предпринимательства связан с экзистенциальным поворотом предпринимателя на творческую деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисова Т.В. *Философский анализ предпринимательской деятельности: онтологический и социально-антропологический аспект* / Под ред. д-ра филос. наук, проф. Мартыновича С.Ф. – Самара : Изд-во СамГТУ, 2003. – 166 с.
2. Латыпов И.А. *Философские аспекты информационного капитала в современном обществе // Личность. Культура. Общество. Т. X. – Вып. 2 (41). – 2009. – С. 255 – 262.*
3. Борисова Т.В., Степанова О.С. *Феноменология в поисках саморефлексии провинциального предпринимательства провинциальной России // Россия и Европа: связь культуры и экономики. – Ч. 2. – Прага, 2011. – С. 143 – 154.*
4. Франк С.Л. *Смысл жизни // Вопросы философии. – 1990. – № 6. – С. 42.*

УДК: 930.1

ИСТОРИЧЕСКИЕ ФАКТЫ И ИСТОРИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

© *O.B. Герасимов, Самарский государственный технический университет (г. Самара, Россия)*

HISTORICAL FACTS AND HISTORICAL CONCEPTS AND THEIR ROLE IN SHAPING THE HISTORICAL KNOWLEDGE

© *O.V. Gerasimov, Samara State Technical University (Samara, Russia)*

В настоящей статье рассматривается одна из ключевых проблем исторической эпистемологии – проблема формирования картины исторического прошлого на основе установленных согласно принятым познавательным процедурам исторических фактов. Цель настоящего исследования – показать, как в процессе интерпретации фактов происходит их интеграция с концептуально-смысловым восприятием прошлого. Для решения поставленной задачи автор предлагает ввести понятие “исторического концепта”. В отличие от факта, концепт содержит не только верифицированное знание о прошлом, но и определённую интерпретацию этого прошлого. Чёткое разграничение фактов и концептов позволяет решить традиционную проблему достоверности исторического знания и его легитимации как научного знания о прошлом.

Ключевые слова: исторический факт, исторический концепт, историческое мышление, историография, смысл.

This article addresses one of the key problems of historical epistemology – the problem of forming a picture of the past on the basis of established according to accepted procedures informative historical facts. The purpose of this study – to show how the process of interpretation of the facts is their integration with conceptual and semantic perception of the past. To solve this problem the author proposes to introduce the concept of «historical concept». In contrast to the fact, the concept has not only verified the knowledge of the past, but some interpretation of that past. A clear separation of facts and concepts can solve the traditional problem of the reliability of the historical knowledge and its legitimacy as a scientific knowledge of the past.

Key words: historical fact, the historical concept, historical thinking, historiography, meaning.

E-mail: gerasimov@samgtu.ru

В настоящей статье рассматривается одна из ключевых проблем исторической эпистемологии – проблема формирования картины исторического прошлого на основе установленных согласно принятым познавательным процедурам исторических фактов. Критическое, а порой и негативное отношение к исторической науке и историческому знанию как её продукту достаточно широко распространено в современном обществе. Тому есть много самых разнообразных причин, но, безусловно, едва ли не важнейшей является проблематичность достоверности исторического знания. Решение данной проблемы представляется актуальным не только в сугубо теоретическом плане, но и позволит повысить общественное доверие к исторической науке. Цель настоящего исследования – показать, как в процессе интерпретации фактов происходит их интеграция с концептуально-смысловым восприятием прошлого и, тем самым, формируется историческое знание, представляющее собой целостную картину мировой истории.

Историк может считать результаты своей познавательной деятельности ничтожными, если он останавливается, установив определённое количество фактов. Он должен двигаться дальше. Этот этап исторического познания мы можем характеризовать как исторический синтез. Знание “фактической” истории, по существу, является не столько знанием, сколько эрудицией.

Подлинное знание предполагает понимание материала, его осмысление. Кроме того, картина “фактической” истории крайне мозаична, фрагментарна, в ней отсутствует та целостность, которую мы ощущаем, инстинктивно чувствуем, находясь внутри исторического развития современности. Оглядывая факты прошлого, мы видим, что большей его части как бы вроде и не существовало вообще, но *a priori* присущие нашему историческому разуму принципы восприятия истории диктуют с необходимостью вывод о том, что на самом деле история непрерывна и, следовательно, имели место события, о которых мы не только не имеем фактического знания, но даже и не подозреваем. Разум не может принять мозаичную картину истории, он требует тотальности и непрерывности в изображении прошлого. Как сказал И.Г. Фихте, “...время необходимо должно иметь некоторое содержание, независимо от того, было ли оно в действительности пережито или нет...” [4, с. 656]. Следовательно, историческое познание должно поставить на место разрозненных фактов некоторые синтетические конструкции, характеризующиеся именно

ИСТОРИЧЕСКИЕ ФАКТЫ И ИСТОРИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ...

тотальностью. Предварительным условием возможности исторического синтеза является осмысление, интерпретация установленных фактов.

Условием же понимания внутреннего смысла факта является наличие определённого понимания истории в целом, некоторой теории истории, *a priori* присутствующей в сознании историка. Начальные теоретические исторические знания, как правило, заимствуются будущим историком, воспринимаются некритично и часто просто бессознательно в процессе приобщения к научной исторической традиции.

Понимание истории никогда не движется от понимания более мелких фактов к пониманию фактов более крупных. Напротив, понимание более крупных фактов является непременным условием для понимания фактов более мелкого масштаба. Так, мы никогда не поймём факт якобинского террора без понимания якобинской диктатуры в целом, а якобинскую диктатуру – без понимания всей Французской революции. Не только понять, но и познать эти факты мы не сможем. И так далее, вплоть до мировой истории в целом, которая является самым крупным из возможных исторических фактов. Разумеется, всякий раз историк не может познавать всю вертикальную структуру исторических фактов, но, занимаясь историей якобинской диктатуры, он неизбежно будет держать в своём сознании определённую концепцию Французской революции, новоевропейской истории, всей мировой истории. Иными словами, только наличие у историка определённых теорий истории и историософии делает возможным познание и понимание исторических фактов, при этом наличие теоретических знаний, а тем более историософских представлений, не обязательно является осознанным.

Подобное соотношение теории и факта характеризует, однако, не только историческую науку. Французский философ Рене Генон со своимственным ему сарказмом так прокомментировал веру учёных в факт как основу научной теории: “Современная страсть к экспериментам порождает иллюзию, что теорию можно доказать с помощью фактов, тогда как на самом деле одни и те же факты можно объяснить с помощью самых различных теорий, и даже такие ярые поборники экспериментальных методов, как Клод Бернар и т.д., сами признают, что факты могут быть интерпретированы только с помощью заранее составленных представлений, без которых они вынуждены оставаться “грубыми фактами”, лишёнными всякого смысла и всякой научной ценности” [1, с. 49].

Факт и теория находятся в неразрывной и в то же время динамичной взаимосвязи. С одной стороны, историческая теория делает возможным само получение исторических фактов и определённым образом детерминирует их; с другой стороны, накопление фактического знания воздействует на теоретические взгляды историка, изменяет их, что, в свою очередь, меняет понимание этого знания, этих фактов. Несмотря на то что одни и те же факты могут быть объяснены при помощи самых разнообразных и часто прямо противоположных теорий, теории эти формируются далеко не произвольно. Наличный объём фактов, установленных наукой, задаёт известные пределы возможного их теоретического объяснения, и чем больше фактов известно, тем уже эти возможные пределы. Так становится возможным разви-

тие теории истории в общественном масштабе, на уровне субъекта исторического познания. Теория детерминирует факт, факт воздействует на теорию – такова диалектика исторического понимания.

Акт понимания исторического факта означает наделение его определённым смыслом. И здесь важны не столько научно-теоретические знания историка. Эмпирическое наблюдение за фактами истории никогда не приведёт нас к пониманию их смысла, а подчас и взаимосвязи. Смысл не тождествен теории. В принципе, все исторические факты можно интерпретировать с точки зрения любого теоретического понимания истории, если, конечно, оно опирается на логику. “Аргументы фактов” в дискуссиях историософов подобны хлопушкам: шума много, а результатов нет. Определённым образом проинтерпретированные факты всегда лишь иллюстрируют историческую теорию, и никакая теория истории, никакое её понимание никогда на деле не выводится из эмпирических фактов. В противном случае среди теоретиков истории царило бы полное единомыслие. Смысл истории, лежащий в основе любого теоретического исторического построения, не содержится в событиях самих по себе. Смысл истории задаётся субъектом исторического познания, но в то же время и по отношению к субъекту он остаётся чем-то априорным. Смысл, вкладываемый нами в наше представление о мире как истории, определяется, по-видимому, нашей культурной принадлежностью. По мнению С.И. Голенкова, смысл является культурной формой, организующей бытие культуры [2, с. 70]. Под историческим смыслом следует понимать, следовательно, культурные формы, организующие бытие истории (для-нас-бытие). Сам термин “культурные формы” как понятие философии культуры введён В.А. Коневым [3]. Культура берётся им как социальный опыт деятельности. Она организуется формами закрепления, хранения, накопления и наследования социального опыта. Эти формы В.А. Конев и называет культурными формами. Культурные формы выступают теми механизмами, которые позволяют культуре решать своё основное противоречие – противоречие между дискретностью человеческой деятельности и непрерывностью истории, “противоречие между отдельным и общим внутри такого целого, как история общества” [3, с. 122]. Развивая идеи В.А. Конева, С.И. Голенков отмечает, что “культурные формы, являясь всеобщими смыслами на уровне культуры как целого, выступают для мыслительных форм своеобразными “парадигмами”, то есть некоторой “сеткой координат”...” [2, с. 72]. В соответствии с этой “сеткой координат” в акте понимания исторического факта определяется его соотнесённость с другими фактами и современностью. Смысл, которым наделяли историю люди античности или китайцы, принципиально отличается от смысла, которым наделяет историю европейский человек конца XX столетия. Конкретные теоретические представления в рамках одной культуры варьируются уже в зависимости от общего уровня развития исторической науки и личных пристрастий авторов.

Итак, осмысление, определённое понимание фактов истории подготовливают исторический синтез как завершающий этап исторического познания. Исторический разум на основе синтеза фактического исторического знания продуцирует образы исторического прошлого. Их важнейшая характеристи-

ИСТОРИЧЕСКИЕ ФАКТЫ И ИСТОРИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ...

стика – целостность, отсутствующая во фрагментарной картине фактического исторического знания. Разумеется, историк просто физически не в состоянии описать всю целостность реального исторического процесса, но мастерство историка заключается как раз в том, чтобы в историческом описании создать иллюзию этой целостности. В этом историк подобен художнику. Последний, изображая вещь мира, также не в состоянии изобразить всю полноту её связи с миром, но он должен создать у зрителя иллюзию этой полноты.

Как историк достигает своей цели? На месте прерывистой и мозаичной картины фактической истории изображается сплошная и непрерывная картина истории событийной. Для этого историк должен каким-то образом обобщить фактический материал. Обобщение исторических фактов носит принципиально иной характер, чем обобщение фактов естественно-научных, о чём мы уже говорили выше. В естественных науках и в социологии обобщение фактов означает выделение в группе однородных фактов общего; идя от частного к общему, от общего – к более общему, естественные науки и социология устанавливают законы природы и общества. Закон – это предельно общее понятие. “Обобщение” же исторических фактов не приводит к формированию общего понятия, его результат столь же индивидуален, как индивидуальны исторические факты. Для исторического обобщения берутся не однородные, пусть даже и разновременные, факты, но, напротив, факты одновременные, пусть даже и разнородные. Самые разнородные факты, относящиеся к одной эпохе, одному и тому же временному промежутку и локализуемые в пределах одного культурного пространства, содержат нечто предельно для них общее; это общее, в свою очередь, будет чем-то сугубо индивидуальным по отношению к общим чертам исторических фактов других культур и эпох. Установлением предельно общего для группы исторических фактов фиксируется некоторая индивидуальность исторического бытия, определяются её хронологические и географические границы. Античность, Средневековье, Возрождение, Эпоха географических открытий – вот примеры такого рода индивидуальностей. Люди Средневековья и не подозревали, что живут в средние века. Лишь историческое сознание последующих поколений, обозревая историю от падения Рима, вычленило общее для огромного количества фактов, относящихся к этой эпохе, и вычленило это общее как некоторое индивидуальное историческое образование. Непрекращающиеся споры о строгих хронологических границах средних веков не ставят под сомнение сам факт существования Средневековья, хотя и показывают, насколько видение истории зависит от индивидуального её понимания историком.

В связи с этим встаёт проблема: насколько объективно выделение подобных индивидуальностей? Наличие их в ткани истории подтверждается нашим восприятием общего в разнородных исторических фактах, относящихся к данной эпохе; общее это действительно, поскольку единственная историческая действительность есть не что иное, как наше восприятие истории. В то же время общее это вычленяется только на уровне смыслового понимания истории и, следовательно, не содержится в исторических событиях самих по себе.

Для того чтобы всё вышесказанное приобрело большую ясность, рассмотрим одну из выделяемых исторических индивидуальностей – Столетнюю войну. Хронологические рамки этого исторического события определяются промежутком между 1337 и 1453 г. Но, строго говоря, никакой непрерывной войны между Англией и Францией в эти годы не было. Эмпирически мы имеем дело с несколькими войнами, которые отделяют друг от друга достаточно длительные мирные периоды. Череда англо-французских войн, объединяемых понятием Столетней войны, была логическим продолжением подобных же войн, ведшихся на протяжении XII, XIII и XIV столетий и продолжавшихся после 1453 г. Могут возразить, что характерной чертой Столетней войны в отличие от войн, ей предшествовавших, были династические претензии английского короля Эдуарда III на французский престол. Это, конечно, так, но вопрос о престолонаследии во Франции возник не в 1337, а в 1328 г. Кроме того, мирный договор 1453 г. не снял его, и в последующие десятилетия английские короли не раз вторгались на континент, претендую на корону Франции. Тем не менее, отрицать существование Столетней войны никто не будет – для исторического сознания она безусловно действительна. Данный пример ещё раз убеждает в том, что индивидуальные исторические понятия формируются на уровне смыслового понимания истории, и подтверждает правоту Г. Риккера, утверждавшего, что понятия упрощают действительность, чтобы сделать её доступной для освоения.

В то же время установление границ исторической индивидуальности субъективно, зависит от индивидуального понимания истории и исторического чутья историка; каждый раз историки приводят “рациональные” основания своего выделения границ той или иной индивидуальности и всякий раз не могут договориться.

Исторически индивидуальное является, таким образом, конечной целью исторического познания, а создание его образа (почти что художественного) – целью исторического описания. Выбор масштаба описываемой индивидуальности определяется задачами конкретного исторического исследования. Автор истории Наполеоновских войн не будет останавливаться на поминутных действиях одного из французских полков во время Аустерлицкой битвы, что непременно сделает автор исторического описания сражения при Аустерлице. Умение правильно выбрать масштаб описываемых исторических событий – качество, важное для историка, признак его профессионального мастерства.

Мы предлагаем обозначить подобную индивидуальность как “исторический концепт”, что подчеркнуло бы её зависимость не только от конкретно-фактического содержания, но и от концептуальных предпочтений историка.

Историческая индивидуальность не тождественна факту: факты верифицируются на основании наличных источников исторического знания и в принципе могут быть фальсифицированы, исторические концепты обусловлены более историософскими представлениями, концептуальным представлением о прошлом. Исторические концепты, по сути, уже практически не могут быть фальсифицированы, что хорошо видно на примере со Столет-

ИСТОРИЧЕСКИЕ ФАКТЫ И ИСТОРИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ...

ней войной. Их можно либо принимать, либо нет, в зависимости от персонального понимания истории той эпохи. В отличие от факта исторический концепт восстанавливает континуум исторического бытия.

Предлагаемое нами понятие исторического концепта позволяет увидеть эпистемическую неоднородность исторического знания, состоящего, как это становится ясным, не только из верифицированных фактов. Последовательное различение исторического факта и исторического концепта позволяет решить проблему достоверности исторического знания и легитимации истории как науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Генон Р. *Кризис современного мира*. – М. : Арктогея, 1991. – 160 с.
2. Голенков С.И. *Культура, смысл, сознание*. – Самара : Самарский университет, 1996. – 120 с.
3. Конев В.А. *Система категорий культуры как методологическая основа изучения культуры // Вопросы истории и историографии социалистической культуры*. – М. : Наука, 1987. – С. 111 – 126.
4. Фихте И.Г. *Факты сознания // Соч. : В 2-х тт.* – СПб. : Мицрил, 1993. – Т. II. – С. 619 – 670.

УДК: 130.2

ПОСТФОЛЬКЛОРНЫЙ ИММОРАЛИЗМ

© *O.S. Жарова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)*

POSTFOLKLORIC IMMORALISM

© *O.S. Zharova, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)*

Автор анализирует феномен постфольклорного имморализма в связи с формированием и развитием в современном обществе постфольклорного сознания.

Ключевые слова: постфольклор, постфольклорное сознание, мораль, ценности, имморализм.

The author analyses the phenomenon of postfolkloric immoralism in terms of shaping and developing postfolkloric consciousness in modern society.

Key words: postfolk, postfolkloric consciousness, morality, values, immoralizm

E-mail: biryuza8@yandex.ru

Фактически каждое новое поколение получает от предшествующих некоторое наследие благодаря фольклорным традициям, в том числе определенный набор базовых ценностей и картину мироздания, которые позволяют оценивать окружающую действительность. Как известно, призвание фольклора –

служить народу. Однако на смену одним традициям приходят другие, меняется время, условия существования, взгляды, ценности, меняется сам народ, его сознание. И, соответственно, меняется фольклор – отражение народа, его голос. В настоящее время возникает потребность говорить уже не о фольклоре вообще, хранителями которого, как правило, являются сельские жители, а о постфольклоре, процветающем в городской среде. Впервые упоминание о постфольклоре можно найти в работах С.Ю. Неклюдова. В связи со сменой фольклорной парадигмы меняется и сознание человека.

Под постфольклорным сознанием следует понимать совокупность мыслительных актов (включая желания индивида, его бессознательные инстинкты, представления, идеи, образы и его обязательства перед обществом), дающих возможность существовать человеку в обществе, сохраняя при этом свою аутентичность, индивидуальность, и форм их представления, присущих современному информационному техногенному обществу.

Постфольклорное сознание раскрывает чувства личности, подчеркивая ее индивидуальность и выделяя из толпы. В постфольклорном пространстве индивидуальные потребности в экзистенциальном смысле проявляются максимально. Постфольклорное сознание как особую духовную систему необходимо рассматривать неразрывно со всеми явлениями бытия его носителей, с их представлениями, системой ценностей, объектами фетиша, поведенческими актами и т.д. В данном случае постфольклорное сознание требует некоего фона, в качестве которого может выступать общественное сознание в целом.

Таким образом, постфольклорное сознание рассматривается как пласт обыденного сознания, сформированный современным обществом и отражающий его проблемы в их непрерывном обновлении. Постфольклорное сознание тяготеет к эксклюзивности и проявляется как стремление его носителей выделиться на фоне общественного.

В связи с этим под категорию носителей постфольклорного сознания уместно отнести представителей различных субкультурных отсеков. Особый интерес представляют течения, которые противостоят обществу и отрицают доминирующие в нем ценности. Такой специфический вид субкультуры, который создает свои собственные нормы и ценности, ставящий под сомнение господствующие моральные устои, Т. Роззак обозначил как контркультура. Главной отличительной чертой контркультуры является выражение протesta, несогласия, активная оппозиция всему массовому.

Постфольклорное сознание подобно религии формирует мораль и способствует зарождению собственного мира ценностей у человека. Мир ценностей обладает этической природой. Нравственность представляет практическое осуществление абсолютных начал, которые развиваются в человеческом сознании. С точки зрения известного русского философа-идеалиста Б.Н. Чичерина, “...источник её [нравственности] троекратный: непосредственное чувство или совесть, философия и вера” [4]. Выбор тех или иных нравственных ориентиров, моральных норм и идеалов для постфольклориста происходит под влиянием экзистенциального аспекта сознания, что подразумевает влияние на нравственные установки прежде всего эмоциональ-

ПОСТФОЛЬКЛОРНЫЙ ИММОРАЛИЗМ

ной сферы индивида, а лишь потом окружающей его социальной среды. Таким образом, основополагающим критерием нравственности становится аутентичность, что подразумевает стремление к собственному, “подлинному” сознанию. Моральные ценности, как все вообще ценности, лишены объективного критерия. “Моя личная свобода является единственной основой ценностей, и ничто, абсолютно ничто, не даёт мне оснований признать ту или иную ценность, тот или иной источник ценностей… Бытиё ценностей держится на мне” [5, с. 76 – 77].

Вообще формирование ценностных ориентаций является сложным процессом. С детства экзотерическим путем ребенок принимает для себя высшие формы ценностей (доброта, отзывчивость, прекрасное), которые являются необходимыми и высокозначимыми для общества. В процессе взросления человек все больше осознает свою экзистенциальную доминанту, особенно в подростково-юношеском возрасте. Практический, реальный жизненный опыт начинает противоречить теоретическому, идеальному. “Правильные” с точки зрения общества ценности не всегда “работают” на практике, следствием чего может стать пересмотр системы ценностей индивидом.

Так, например, живя в современном обществе, видя его ориентацию на насилие, агрессию, представители постфольклора часто выбирают приоритетными ощущениями “холодность”, “духовную чёрствость”, “недоверчивость к близкнему”, “жёсткое отношение ко всему окружающему” и т.п. А чувства “мягкости”, “доброжелательности”, “сердечности” отходят на второй план. Такие моральные категории явно проигрывают в современном мире, где преобладают острые углы. Постфольклорное сознание стремится свести социальное зло к злу постфольклорному. Это и позволяет сформироваться образу, олицетворяющему конкретный нравственный идеал, определяемый такими категориями, как жестокость, ненависть, грубая сила, холодность, мрачность и т.п. Примерами подобных постфольклорных идеалов могут служить, например, герои современных фильмов (Блэйд, Другой мир, Сумерки и т.д.).

Таким образом, деформирование общепринятых ценностей во многом происходит из-за неприязни к общепринятым нормам в социуме. Так, в рамках постфольклора, красота может соответствовать напряжённым, агрессивным формам, которые в постфольклорной субъективной реальности “приживаются” лучше, чем формы, несущие умиротворение и успокоение; истина в постфольклоре воспринимается как результат, хорошо “работающий” только на индивида (принцип pragmatизма У. Джеймса). Последствием такой переоценки ценностей может являться тот факт, что некий субъект, не принимая взгляды остальных, становится социально отчужденным. С философской точки зрения, по мнению А.Э. Воскобойникова, “…ценостное представление само может стать своеобразным предметом для новой оценки, оценки более высокого порядка. Её способна произвести социальная группа, включающая субъекта исходного ценностного представления. Если некоторые ценности индивида не совпадают с ценностями группы, в которую он входит, последняя к ним относится как к малоценным или даже враждебным” [1, с. 71].

Очевидно, что в постфольклорном сознании прослеживается элемент протеста. Кто-то протестует против социальных шаблонов и стереотипов, кто-то – против техногенности и бездуховности общества и т.д. Индивид с постфольклорным сознанием сам решает, какой способ ухода от социальной идентичности ему будет ближе. “Фактически любой из своих групповых символов они объясняют как знак ухода: хиппи “уходят” от лжи и напряжения технической цивилизации в мир природы, наркоманы – в область грез; у панков грязь и дыры на джинсах, заколотые булавками, обозначают отказ от той же цивилизации. Ролевики уходят в мир своих игр, хакеры – в зыбкую реальность электронных путей” [2, с. 43].

Установка “я вечно чужой, всегда ни с кем” – является неким постулатом для носителя постфольклорного сознания. Стремление выделиться экзистенциально, являющееся часто причиной конфликта индивидуального постфольклорного сознания и общественного сознания, может обуславливать иногда проявляющийся агрессивный характер мировоззрения и превалирование ценностных ориентаций со знаком “минус” у представителей современного городского фольклора.

Такая установка на протест, на отрицание нормы, традиций предков (традиционного фольклора) может быть определена как **постфольклорный имморализм**.

В尼цшеанском имморализме прослеживается отвержение предписанной обществом морали и отрицание традиционных ценностных принципов. Ницше считает повседневную мораль лицемерной. В своей теории имморализма Ницше отвергает старые установки на доброту, чувство долга, помочь ближнему, больному, немощному, на снисходительное отношение к своим и чужим слабостям, меняя их на стремление построить новое сильное общество, в котором слабым не место, им не стоит помогать – под солнцем выживет только сильнейший.

Так и постфольклорный имморализм стирает разграничительную линию между “добрый” и “злым”, отрицая во многом мораль прошлого и показывая тем самым, что наши предки, а вслед за ними и все общество, воспринимают добро и зло неправильно (добро есть хорошо, а зло – плохо). Может быть совсем наоборот, зло может быть хорошим, а добро – плохим. И в этом случае уже не добро, как в традиционном фольклоре (например, во многих сказках) требует сопереживания, поддержки и защиты, а, наоборот, зло нуждается в сочувствии.

Говоря о постфольклорном имморализме, необходимо сказать, что постфольклорное сознание может формировать новый социальный порядок, оформленный постфольклорной символикой. Так, например, в фильме “Блэйд-2” персонажи строят новую иерархию зла (вампиры, с которыми борется главный герой получеловек-полувампир Блэйд в первой части, в следующей части выглядят более положительно на фоне нового зла – расы супер-кровососов), что является символом смены социального порядка в обществе, а вместе с тем и канонов морали. Так старое зло выглядит более позитивно на фоне нового зла и требует поддержки. Свою иерархию формируют и персонажи саги “Сумерки”. Вампиры-вегитарианцы, показанные

ПОСТФОЛЬКЛОРНЫЙ ИММОРАЛИЗМ

в фильме как положительные герои, борются с вампирами, жаждущими крови. В части “Новолуние” с вампирами борются и оборотни – также положительные персонажи. В “Затмении” оборотни и вампиры объединяются против “злых” вампиров, в “Рассвете” – против Вольтури – самого могущественного клана вампиров.

Постфольклорный имморализм подразумевает также переоценку категории человеческого счастья. Для постфольклориста быть счастливым – значит быть свободным, жить в гармонии со своей моралью.

Таким образом, постфольклор предлагает принять нравственные категории через субъективное миропонимание. В отличие от социума, утверждающего традиционную мораль, постфольклор способен сделать принятые ценностные установки сомнительными для сознания человека. Это сомнение будет формироваться исключительно личностно-экзистенциальной составляющей. Общество ограничивает свободу выбора. Постфольклор расширяет её.

С точки зрения соответствия индивида самому себе такое преобразование морали можно рассматривать как положительное явление. Сознание постфольклорно ориентированного индивида будет целостным, и, скорее всего, он может быть “застрахован” от сильных душевных переживаний и нервных расстройств.

К тому же, если рассматривать вообще имморализм с положительной стороны, то он, несомненно, выполняет инновационно-эвристическую функцию, подразумевающую обновление философско-этического мышления и обогащение представлений о сущности морали, что является логической закономерностью и требованием времени. Тем самым имморализм играет важную позитивную социально-культурную роль, представляет собой необходимое условие динамического развития культуры, выступая в качестве диалектической антитезы конкретно-историческим системам нравственности. Стоит отметить, что, критикуя общепринятые ценности и их онтологические основания, имморализм приводит к актуализации нравственного творчества.

Однако отрицательные моменты такого постфольклорного имморализма как для общества, так и для самого индивида могут обнаруживать себя в другом. В любом случае знания о сущности постфольклорного имморализма могли бы помочь в дальнейшем преодолевать размытие устойчивых ценностей, а также могли бы способствовать формированию заново позитивных в общественном смысле ценностных систем и предупреждению девиантного поведения в современном российском обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воскобойников А.Э. *Бессознательное и сознательное в человеке*. – М. : Институт молодёжи, 1997.
2. Щепанская Т. Б. *Молодежные сообщества // Современный городской фольклор / Под ред. С.Ю. Неклюдова*. – М. : Росс. гос. гуманит. ун-т, 2003.
3. Улыбина Е.В. *Психология обыденного сознания*. – М. : Смысл, 2001.
4. Чичерин Б.Н. *Наука и религия*. – М. : Республика, 1999.
5. Sartre J.-P. *L'Etre et le Neant*. – Paris, 1957.

ПРОБЛЕМЫ МИРА И ЧЕЛОВЕКА В ФИЛОСОФИИ АЛЬБЕРА КАМЮ

© С.А. Исмаилова, Бакинский государственный университет
(г. Баку, Азербайджан)

PEACE AND PERSON IN PHILOSOPHY OF ALBERT CAMUS

© S.A. Ismailov, Baku State University (Baku, Azerbaijan)

В статье рассматривается отношение Камю к проблеме мира и человека. Философия как наука характеризуется отношением человека к миру и к самому себе. Экзистенциальная философия не только заостряет внимание на проблеме свободы человека в познании окружающего мира и его освоении, но также и стремится определить степень свободы от обстоятельств, свободы воли. Наиболее характерным в этом отношении является творчество Альбера Камю.

Ключевые слова: философия, свобода, бытие, Камю, французский экзистенциализм, западное общество.

The article deals with Camus attitude to peace and human rights. Philosophy as a science is characterized by a person's attitude to the world and to himself. Existential philosophy not only focuses on the problem of human freedom in the knowledge of the world and its development, but also seeks to determine the degree of freedom of the circumstances, the freedom of will. The most characteristic feature of this is the work of Albert Camus.

Key words: philosophy, freedom, being, Camus, French existentialism, Western society.

E-mail: Qizilgul Abbasova <q.abbasova@mail.ru>

Современный период общественного развития характеризуется, как известно, переходом человека из царства необходимости в царство свободы [7]. Человек здесь не просто воспринимает мир и стремится изменить его, но и старается изменить ситуацию, которая непосредственно его окружает. В преддверии Второй мировой войны представители французского экзистенциализма особенно внимательно исследовали воцарившуюся вследствие социальных конфликтов дисгармонию в обществе, критикуя в связи с этим современный мир. В основе концепции человека французского экзистенциализма лежит отрицание объективности социальных закономерностей, недоверие к современному прогрессу.

Представители данного философского направления стремились через свои философские и литературные произведения преодолеть отчуждение в обществе, возродить веру в необходимость перехода к самобытной, творческой жизни. Они стремились привнести новую реальность в общество, которая должна была привести к достижению человеком истинной свободы, к новой жизни.

Известно, что экзистенциализм (от лат. existentia – существование) – философское направление середины XX в., выдигавшее на первый план абсолютную уникальность человеческого бытия, невыразимую на языке понятий

ПРОБЛЕМЫ МИРА И ЧЕЛОВЕКА В ФИЛОСОФИИ АЛЬБЕРА КАМЮ

[1]. Одним из ярких представителей экзистенциализма, оказавшего влияние на развитие духовной жизни общества XX столетия и последующие годы, на переоценку ценностей в отношении к миру, был Альбер Камю; отмечается, что “философские взгляды Камю противоречивы и претерпели серьезную эволюцию, характеризуются индивидуализмом и всесторонней разработкой проблемы бессмыслинности существования” [2]. Вместе с тем оригинальность его взглядов, их эволюция по мере развития событий, повлиявших на последующие мировые социально-политические процессы, говорит о поиске путей выхода из тупика, в который человечество попало в результате этих событий.

Как философ-экзистенциалист, он требовал признания реальности таковой, какая она есть. Для этого настоящий философ должен уметь отказаться от привычных ощущений и правил. Он считал, что в нынешних условиях понимание личностью бессмыслинности социальных отношений отдаляет его от социальной среды, и он борется с пустым, бессмыслинным существованием. В этом выражен пессимистический характер философии Камю. Камю уверен, что процесс отхода от подобных представлений связан с самоутверждением человека. Как должно жить? Что можно требовать от мира? Центральной проблемой философии Камю является поиск ответа на подобные вопросы.

Камю обладал способностью обобщать увиденное, видеть за событиями сущность и предпосылки их становления; сказанное прежде всего следует отнести к понятию человека и мира, а также их взаимоотношений. Известно, что Камю обладал даром художественного восприятия действительности, умел воспроизвести самые “болевые точки” взаимоотношений людей в современном ему обществе своеобразным образом, через философскую суть художественного повествования. Сегодня, когда общество стремительно наращивает темпы развития, когда усиливается взаимосвязь и взаимозависимость всех сторон общественной жизни, у каждого из нас также наступает ощущение безысходности, тревоги, даже страха перед миром.

Кроме того, тревогу вызывает характер развития мирового порядка, когда “есть целый набор вызовов и неуложенных конфликтов, с которыми приходится иметь дело мировому сообществу. Кроме национальных и экономических интересов, есть более глобальные противоречия, в которые включены множество стран и даже целые континенты (противостояние государств Суши и государств Моря, геоэкономическое соперничество, столкновение цивилизаций, противостояние богатого Севера и бедного Юга)” [3].

Положение среднестатистического человека, его мышление, представления о мире находятся под воздействием постоянных изменений в окружающей социальной среде. Миграция, безработица, технологический прорыв в информационно-коммуникационных технологиях сопутствуют этому процессу воздействия. Период жизни А. Камю также был достаточно сложным: войны, передел мира, расширение сфер воздействия научно-технической революции, собственные жизненные ситуации, в которые попадал автор – все это в конечном счете стало основой для формирования его жизненной позиции и отношения к миру в целом. Основным качеством существования со-

временного ему человека он называл состояние бессмысленности, абсурдности того образа жизни, к которому привели его обстоятельства.

Вместе с тем заранее подчеркнем, что данное обстоятельство не означает, что писателя одолели пессимизм, апатия, когда смысл жизни сводится или к пассивному восприятию обстоятельств и подчинению им, или же следом к яростному сопротивлению, завершающемуся фиаско. Позиция Камю – это позиция активного поиска путей выхода из создавшегося тупика. Через яркие образы своих произведений он стремился донести как всю трагичность ситуации, в которую попал современный ему человек, так и те возможности, которые могут быть ему предоставлены, но лишь в случае “переоценки ценностей”, когда на сложившуюся ситуацию надо взглянуть совершенно другим образом.

Обратимся к конкретным примерам. Так, в “Мифе о сизифе. Эссе об абсурде”, которое Камю к тому же в подзаголовке назвал “абсурдным рассуждением” [4], автор поднимает проблему смысла жизни, причем на основе обращения к проблеме самоубийства. Известно, что эта проблема является составной частью философского понятия жизни и смерти в человеческом существовании. Как ни странно, пишет он, “умирает множество людей, ибо, по их мнению, жизнь не стоит того, чтобы ее прожить” [там же, с. 223]. При анализе данного явления следует, подчеркивает автор, опираться как на здравый смысл, так и на симпатию. Самоубийство связано не со своим социальным содержанием, а с мышлением человека, если сказать более точно – с осознанием им абсурдности своего существования. Остановить человека здесь может лишь надежда, с ее потерей “Вселенная лишается как иллюзий, так и познаний, человек становится в ней посторонним..., человек уже не может жить в согласии с собой” [там же, с. 227].

Этот подход связан с логическим движением разума, причем до своего конца, т.е. “до самой смерти”, названного Камю абсурдным. Что же тогда для человека неабсурдное, нормальное для своего существования? Это прежде всего эмоционально-психологический мир, анализ которого дает автор, отмечающий, что глубина человеческих чувств достаточно велика, чтобы понять, что истинное познание невозможно. Стиль описания умонастроений Камю, его постепенного приближения к цели очень причудлив и порой противоречив: идет поиск характеристик мира и человека, на основе анализа установок сознания, состояния души человека. Быстротечность жизни говорит о ее абсурдности, считает автор, отсюда смысл жизни – в ее бессмысленности.

Одной из характеристик человеческого существования является его отчуждение, в основе которого лежит “первобытная враждебность мира”. В конечном счете бесчеловечен сам человек [там же, с. 231]. Подобное разочарование в жизни, связанное с “ужасающей математикой происходящего”, связано в определенной степени с личностью самого автора. Мыслительные конструкции, которые складываются в сознании человека, тем не менее не помогают “уловить это “Я”, ничем не заполнить рва между достоверностью моего существования и содержанием, которое я пытаюсь ей придать” [там же, с. 234].

ПРОБЛЕМЫ МИРА И ЧЕЛОВЕКА В ФИЛОСОФИИ АЛЬБЕРА КАМЮ

В своем романе “Чума” автор подчеркивает и такое человеческое качество, как человеколюбие, гуманизм: опыт смерти других, бесполезность любых усилий в противостоянии ей вместе с тем не может полностью пресечь надежду: “каждый носит ее, чуму, в себе, ибо не существует такого человека в мире, да-да, не существует, которого бы она не коснулась. И надо поэтому безостановочно следить за собой, чтобы, случайно забывшись, не дохнуть в лицо другому и не передать ему заразы. Потому что микроб – это нечто естественное. Все прочее: здоровье, неподкупность, если хотите даже чистота, – все это уже продукт воли, и воли, которая не должна давать себе передышки. Человек честный, никому не передающий заразы, – это как раз тот, который ни на миг не смеет расслабиться” [5].

Период, описываемый автором в романе, связан с социально-политическими процессами в Европе, с войной, в преддверии которой заметки к роману уже стали им набрасываться. Описанная в романе настоящая человеческая эпопея в экзистенциальном духе выделяет осмысление проблемы жизни и смерти как основополагающей в человеческом мировоззрении. Через драму пережитой смерти человек возрождает свое существование в виде со-чувствия, со-переживания к своему ближнему, осмысления жизни во всей ее многоцветности существования, настолько сложной, что понять ее можно лишь обозначив ее как абсурд.

Абсурдность в том, что человек, будучи смертен, осознает это, переживает, противопоставляя себя миру, враждебному и непонятному и в то же время дарящему богатство мироощущения. Мир непознаваем, поэтому абсурден. Он дарит человеку все краски мира, в то же время “мое знание мира не умножится, даже если мне удастся прощупать все его потаенные извилины”, человек живет, “отчужденный от самого себя и от мира, вооруженный на любой случай мышлением, которое отрицает себя в самый миг собственного утверждения” [там же, с. 235]. Парадоксы, абсурдность мира не могут, вместе с тем, заставить человека отвернуться от желания изучать мир.

Данная проблема, поднятая Камю, является попыткой анализировать поиски человеческого разума постичь мир; здесь таится, скорее всего, ответ на желание человека охватить разумом весь мир, познать его и в то же время из-за ограниченности своего существования делать шаг назад, отступать. Дileммы, с которыми на протяжении своей жизни приходится сталкиваться каждому из нас, и говорят об абсурдности всего того, что окружает нас.

Как отмечают исследователи, “непосредственная причастность к сражающемуся Сопротивлению побудила Камю, преодолевая разрыв с самим собой как мыслителем, поначалу выдвинуть в рамках своих прежних онтологических взглядов немаловажные оговорки, ограждавшие нигилистическую моралистику “удела человеческого”, удрученную “смертью бога” и раздосадованную на небытие священного, от сползания к нравственной вседозволенности” [6, с. 80].

В афористической, иносказательной форме Камю обосновывает идею необходимости приобретения свободы, чтобы человек, как единственный властелин мира, должен творить не на основе логического мышления, ко-

торое приводит его к абсурду, к тупику, а на основе творческого воображения, через мифологические образы творить земную драму. Судьба должна превратиться в дело рук человека.

Сложная текстура текстов исследователя говорит о поиске им смысла жизни, о путях выхода из тех драматических социальных ситуаций, которые складывались в первой половине XX столетия. Эволюция социально-политических взглядов Камю вместе с тем не отразилась на полноте его жизненных ощущений, на уважении к личности человека, который воспринимает абсурдность мира рационально и терпит из-за этого крах, а воспринимая через чувственно-эмоциональный мир, учится жить по-новому.

А. Камю, не равнодушный к судьбе человечества, свободе и счастью человека своей эпохи, стремился создать идеальную философию, которая должна была помочь вхождению его в новый мир. Его философия является очень ценной с точки зрения развития современной философии человека. Камю в противовес антигуманистическим принципам, по которым пошло развитие цивилизации, ставит принципа гуманизма. Камю своими взглядами и идеями стремился способствовать становлению совершенного человека. Изменением межличностных отношений Камю пытается добиться усовершенствования не только личности, но и всего общества. Таким образом, настоящей целью его исследований является стремление донести до читателя странности, хаос, отчужденное состояние мира, а также существенное изменение отношения людей к миру человеческого существования. Для реализации этих идей он предлагал историю как метод экзистенциальной терапии [8].

Камю стремился показать, что при осознании своего рабского положения, своего унижения человек начинает бунтовать и говорит тем самым о своей свободной сущности как человека. Именно поэтому Камю верил в творческое начало человека. Предназначение бунта – восстановление справедливости. Бунт означает протест, отрицание. Бунт направлен на преодоление страданий, волнений человека, он раскрывает внутренний мир раба. До того как восстать, раб терпит все, хотя считает, что все, что с ним делается – это несправедливо. Он не может обвинять кого-либо до тех пор, пока не восстанет. Восстание означает революцию в сознании. На восстание Камю смотрит как на формирование нового сознания. Это выход из положения. Бунт сознания приводит в историческое движение массы, начало бунта означает достижение революционных перемен. Как подчеркивают исследователи, у Камю “бунтуя, человек не убегает из мира, и не принимает его полностью, но преобразует его и тем самым вочековечивается сам. Рассматривая дороги и перепутья “вселенной бунта”, Камю, в частности, показывает, что в политике тотальное отрицание ведет к тому же рабству и диктатуре, что и тотальное принятие существующего порядка: прометеи превращаются в цезарей, сверхчеловеки начинают нуждаться в рабах” [9].

Сущность философии бунта Камю достаточно интересна. Бунт фактически является в философии А. Камю самой существенной реальностью, противостоящей отчуждению, абсурдной жизни, хаосу, нереальной жизни в це-

ПРОБЛЕМЫ МИРА И ЧЕЛОВЕКА В ФИЛОСОФИИ АЛЬБЕРА КАМЮ

лом. В бунте есть энергия, эпохи бунта, их истории достаточно показательны. Анализируя социальные и исторические формы бунта, философ приходит к выводу о том, что бунт основывается на осознанных принципах действия. Через бунт человек требует от мира справедливости и правды. Преодоление глубокого кризиса во всех сферах жизни требуют новых ценностей и истин в мире. Камю искал такую систему ценностей, которая могла бы быть пригодна миру. Он стремился создать такого морального человека. Он считал, что следует отказаться от реальности, приносящей человеку страдания. Для этого следует найти нравственное решение социальных и этических проблем. Известно, что творчество Камю оценивается неоднозначно, не все воспринимают его атеистический подход к явлениям действительности. К примеру, арабский философ Бадави, признавая ценность творчества Камю, в то же время обвинял его в стремлении отдалить Бога от человеческой жизни. Бадави, как и ряд других арабских философов, стремился найти выход из абсурдного состояния человека в религиозной этике [10, с. 166].

В целом, как видно из творчества философа, проблематику его интересов составляли не гносеологические или онтологические проблемы бытия, а проблемы этики. Поиск смысла жизни означает на самом деле поиск свободы и совести. Это, как считает Камю, самые важные проблемы для исследования. В центре этических проблем стоит вопрос как жить, каково положение человека в мире. Пессимизм, которым отличалось творчество Камю, был на самом деле лишь творческой платформой для старта в эмоционально-чувственное восприятие действительности, в его экзистенциальное переживание. Хоть человек и обречен на страдания, он способен и на борьбу с этими страданиями. Внутренний оптимизм, который ясно просматривается в произведениях Камю, делает его одним из самых ярких поборников человеческой жизни на земле, причем с активной жизненной позицией. Те пограничные жизненные ситуации, с которыми сталкиваются сегодня люди, показывают, что борьба продолжается, что процесс формирования сознания на основе духа борьбы с обстоятельствами продолжается.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Словарь культуры XX века. – URL: <http://philosophy.ru/edu>
2. Зотов А.Ф., Мельвиль Ю.К. Западная философия XX века : Учебное пособие : В 2 т. – Т. I. – М. : Интерпракс, 1994. – 432 с.
3. Миропорядок. Основные противоречия современного мирового порядка. Автор проекта Виктор Трофимов-Трофимов. 2006. – URL: <http://www.geopolitics.ru/common/worldorder.htm>
4. Альбер Камю. Мир о Сизифе. Эссе об абсурде // Сумерки богов / Составитель и общ. ред. А.А. Яковлева: Перевод. – М. : Политиздат, 1990. – 398 с.
5. Альбер Камю. Чума / Перевод Н. Жарковой. – URL: http://www.world-art.ru/lyric/lyric_alltext.php?id=6129
6. Великовский С.И. Моралистика “удела человеческого” (А. Камю) // Буржуазная философская антропология XX века. – М. : Наука, 1986. – С. 72 – 83.
7. Александр Плюснин. Роль и судьба личности в революционном еpos-не (эпохе). – URL: <http://piter.anarhist.org>

-
8. Качюнас Р. Немного об истории / Экзистенциальная традиция. Философия, психология, психотерапия : Международный русскоязычный журнал по экзистенциальному праксису. – URL: http://www.existradi.ru/index.php?option=com_content&view
9. Петр Рябов. Человек бунтующий: философия бунта у Михаила Бакунина и Альбера Камю. Библиотека анархизма. – URL: <http://ru.theanarchistlibrary.org/library/>
10. Кулиева С.М. Проблемы этики и психологии в творчестве Абдуррахмана Бадави // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. – № 4 (7). – С. 166 – 168. – (Педагогика и психология).

УДК 316.422

СОЦИАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ

© E.B. Кондратенко, Поволжский государственный
университет сервиса (г. Тольятти, Россия)

SOCIAL SECURITY: PROBLEMS OF DEFINITION OF THE CONCEPT

© E.V. Kondratenko, Volga Region State University
of Service (Togliatti, Russia)

В статье анализируются подходы к понятию “социальная безопасность” в современной научной и общественно-политической мысли и аргументируется необходимость разработки его категориального аппарата для эффективной реализации в практической деятельности.

Ключевые слова: социальная безопасность, национальная безопасность, трансформация.

The article analyzes the approaches to the concept of «social security» in the modern scientific social and political thought and underlines the necessity of development its categorical system for effective implementation in practice.

Key words: social security, National Security, transformation.

E-mail: ekondratenko@bk.ru

На современном этапе развития российское общество переживает очередной виток социальных трансформаций. Определенно необходимыми становятся такие изменения, в рамках которых будет укрепляться социальное партнерство, согласие и станут более продуктивными гражданские инициативы, особенно в социальной сфере. В условиях социальных негативизмов – углубления социально-экономического неравенства, расслоения общества – как результатов недостаточно эффективной социальной политики государства, затяжных реформ социальной сферы в целом возникает множество проблем в системе обеспечения национальной безопасности и ее структурного элемента – социальной безопасности.

СОЦИАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ...

Социальную безопасность в общем можно определить как возможность человека сохранить свою жизнь, полноценно реализуя индивидуальные и общественные интересы. Она достигается через создание условий максимальной комфортности, неущемления личностных интересов, благоприятной среды для самовыражения, самореализации, гармоничного вхождения в социум, что особенно актуально в процессе социализации человека. Социальная безопасность достигается тогда, когда обеспечивается нормальный уровень жизни населения, отражающий степень удовлетворения материальных и духовных потребностей человека.

Безопасность как таковая в Законе Российской Федерации “О безопасности” рассматривается как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз, а ст. 2 Закона закрепляет государство, граждан, общественные и иные организации и объединения в качестве субъектов обеспечения безопасности [1].

Национальная безопасность, являясь неотъемлемым фактором существования государства, должна представляться как определяющее условие для благополучного существования личности, общества и государства в целом. При этом в рамках национальной безопасности рассматриваются ее различные виды – безопасность экономическая, правовая, политическая, военная, демографическая, экологическая, информационная, продовольственная и др. Особое место в решении социальной проблематики государства занимает неотъемлемая часть национальной безопасности – безопасность социальная.

Достаточно широкое использование термина «социальная безопасность» в том числе в международных нормативно-правовых актах, обусловило формирование различных подходов к его пониманию в отечественной науке, правовой, социальной и политической практике. Однако необходимо учитывать тот факт, что безопасность в социальной сфере не является сугубо социальной категорией, но содержит в себе социальное, политическое, этическое и другие измерения. Ее основу составляет производство максимального количества социальных услуг и благ наиболее эффективным способом. Учитывая это, можно отметить неоднозначность подходов к пониманию научного инструментария в области данной проблематики.

С учетом того, что термин “социальная безопасность” сравнительно недавно вошел в научный и политический оборот, отечественными исследователями он определяется, в частности, как состояние и характеристика меры достижения оптимального уровня безопасности, функционирования, воспроизведения и развития социальной системы (с равноценными и взаимозависимыми элементами), которое обеспечивается совокупностью осуществляемых государством и обществом объединенных политических, правовых, экономических, идеологических, организационных и социально-психологических мер, позволяющих сохранять существующие в обществе конституционный строй, социальную стабильность, не допуская их ослабления и тем более, подрыва, а также дающие возможность последним продолжать тенденцию эффективного развития [3].

В этом контексте социальная безопасность подразумевает: отсутствие опасностей и/или угроз для существования и функционирования социальной системы; устойчивость к опасностям для существования с достаточным запасом прочности; силы, умения и средства для уклонения или преодоления опасности для существования.

В современных отечественных научных и общественно-политических кругах существует определенная специфика подхода, согласно которому социальная безопасность рассматривается как комплексное понятие, используемое для обозначения безопасности населения страны от целого комплекса разных угроз, причем не только социального, но и экономического, экологического и др. характера. Среди них чаще всего упоминают угрозы безработицы, нищеты, преступных посягательств, загрязнения окружающей среды, техногенных катастроф и др. Так, в соответствии с подходом В. Волковского, автора исследования «Налоги и социальная безопасность», понятие социальной безопасности определяется как совокупность мер по защите интересов страны и народа в социальной сфере, развитие социальной структуры и отношений в обществе, системы жизнеобеспечения и социализации людей. При этом имеет место мнение, что социальная безопасность России в современных условиях является составным элементом национальной безопасности и представляет основу для функционирования всех социальных элементов. Такую позицию относительно понятия “социальная безопасность” разделяет и ряд других отечественных исследователей, например бывший министр социальной защиты Российской Федерации Э.А. Памфилова. Она отмечает, что социальная безопасность предопределяет качество жизни человека в обществе и представляет собой комплексное понятие, включающее как совокупность гражданских прав и свобод, так и ряд аспектов, связанных с образованием, здоровьем, экологией и т.д.

Нельзя не отметить обоснованность такого взгляда на терминологические подходы к понятию социальной безопасности, поскольку он характерен и для некоторых международных организаций. В частности, Организация Объединенных Наций признает два основных компонента безопасности человека – свободу от страха и свободу от нужды или бедности. Нельзя защитить мир от войн, если люди не будут в безопасности у себя дома, на своих рабочих местах, в повседневной жизни. ООН разработала всеобъемлющую Концепцию безопасности человека, которая состоит из восьми основных категорий:

- экономическая безопасность,
- продовольственная безопасность,
- безопасность для здоровья,
- экологическая безопасность,
- личная безопасность,
- социальная безопасность,
- общественная безопасность,
- политическая безопасность [2].

В реальной жизни все эти категории тесно взаимосвязаны. Борьба с нищетой, преступностью, защита рабочих мест, доходов, безопасность здо-

вья, окружающей среды – все это включает в себя понятие социальной безопасности. Так, Александра Очирова, председатель Комиссии Общественной палаты РФ по социальной и демографической политике отмечает, что социальная безопасность является ключевой гарантией сохранности и эффективности всех видов инвестиций в человеческий капитал. Для ее обеспечения нужны принятие и выполнение высоких социальных обязательств государства в рамках комплексной системы социальных стандартов [5].

Таким образом, становится очевидным, что понятие «социальная безопасность» носит комплексный, системный характер. В широком смысле оно, отождествляемое с понятием «национальная безопасность», может определяться как сложная система внешних и внутренних связей личности, общества и государства, состояние которых определяет: социальную независимость государства, стабильность и устойчивость системы социальной защиты населения, способность системы социальной защиты к системному саморегулированию, развитию и совершенствованию, уровень и качество жизни, уровень безработицы, стабильность заработной минимальной платы и ее соответствие прожиточному социальному минимуму, безопасность труда, социальное партнерство, уровень социального обеспечения и социального страхования, степень развития социальной сферы и т.д.

Кроме того, термин «социальная безопасность» может пониматься как состояние безопасности личности, общества и государства от целого комплекса разных угроз социального, экономического, экологического и иного характера – безработицы, нищеты, преступных посягательств, загрязнения окружающей среды, техногенных катастроф и т.д.

В узком понимании этого слова оно может быть ассоциировано с термином «социальное обеспечение» и сводиться к функции государства по материальному обеспечению определенных категорий нуждающихся граждан.

Современные исследователи в полной мере отмечают проблемы исследований категориального аппарата сферы социальной безопасности. Например, С.Ю. Тюшкевич в своих работах обосновывает общепланетарный характер социальной безопасности, включая в широком смысле ее понимание как гаранта существования всемирного социума и предпосылки развития всех стран. В то же самое время социальная безопасность в ее узком понимании мыслится им как обеспечение соответствующих целей и направленности развития общества; удовлетворение потребностей личности и защита ее интересов на основе принципов гуманизма и гармонии во взаимоотношениях всех элементов социальной структуры; предотвращение деструктивных явлений и процессов; достижение социально-политической стабильности [4].

Оценивая интерпретации понятия “социальная безопасность”, выдвинутые отечественной наукой, необходимо учитывать, что базовой характеристикой должна выступать невозможность человека обеспечить себе абсолютную безопасность вне зависимости от состояния общественной среды, сложившихся способов межличностного взаимодействия. В данном контексте становится очевидной тесная взаимосвязь социальной безопасности со всеми сторонами жизни общества, развитием демократии, предусматривающей обязанности личности перед государством и обществом,

определенные ограничения, уважение и исполнение закона. Нет и не будет исследовательской возможности говорить о социальной безопасности исключительно с академической точки зрения. Это обусловлено, прежде всего, тем, что проблематика социальной безопасности как системы и процесса целиком и полностью опирается на реальную жизнь общества. Динамика развития процесса социальной безопасности – это ежечасные, ежеминутные изменения в каждой из многообразных сфер общественной жизни.

Операционализация понятия “социальная безопасность” является важным этапом для повышения эффективности ее реализации в практическом плане. Об уровне социальной безопасности индивидов, групп, сообществ и государства в целом трудно судить только на основе регистрации внешней стороны действий, явлений, равно как и на базе одних лишь статистических данных, фиксирующих те или иные проявления сознания людей.

В связи с этим важно определить более надежные методы соотнесения полученных сведений о различных способах жизнедеятельности общества с мотивацией, самооценкой поступков конкретных людей и объективных наблюдений за динамикой общественных изменений в целом и чаще сопоставлять ценностные ориентации и социальные факты поведения представителей различных социально-демографических групп общества для отслеживания динамики изменений.

Таким образом, всестороннее рассмотрение понятия “социальная безопасность”, проработка его категориального аппарата необходимы для выработки перспективных направлений работы над практической реализацией концепции социальной безопасности. Воплощение данной концепции в реально действующие программы и мероприятия государственного, регионального и муниципального уровней обеспечит достаточный, с точки зрения прогресса общественного развития, уровень благосостояния, доступность основных жизненных благ для большинства людей, гарантированность необходимого уровня социальной защиты, создание равных возможностей социальной мобильности для всех групп и слоев населения, их активного участия в управлении обществом, проявления социальной, трудовой и предпринимательской активности, самореализации способностей личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. – 1992. – № 15. – Ст. 769; 1993. – № 2. – Ст. 77; СЗ РФ. – 2002. – № 30. – Ст. 3033.
2. Всемирная программа действий (2000 – 2010 гг.), принятая Генеральной Ассамблеей ООН 14 декабря 1995 года.
3. Головина Е.В. Государственная молодежная политика в структуре социальной безопасности : Монография. – Тольятти : Изд-во ПВГУС, 2009. – 148 с.
4. Тюшкевич С.А. О некоторых уроках обеспечения социальной безопасности // Социальная безопасность государства, общества, личности: состояние, проблемы, перспективы. – М., 1996. – С. 50.
5. [http://mailto:info@oscfo.ru](mailto:info@oscfo.ru)

**ПРЕДМЕТЫ ТРАДИЦИОННОГО ПОВСЕДНЕВНОГО ОБИХОДА
В СОСТАВЕ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПОВСЕДНЕВНОЙ
КУЛЬТУРЫ СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ (КОНЕЦ XIX –
ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА XX в.)**

© *B.A. Краснощеков*, Поволжский государственный
университет сервиса (г. Тольятти, Россия)

**SUBJECTS OF TRADITIONAL DAILY USE AS A PART
OF THE MAIN COMPONENTS OF DAILY CULTURE
OF THE CENTRAL VOLGA REGION (THE END OF THE XIX –
THE FIRST HALF OF THE XX CENTURIES)**

© *V.A. Krasnoschukov*, Volga region State University
of Service (Togliatti, Russia)

В статье рассмотрены предметы традиционного повседневного обихода в составе основных компонентов повседневной культуры народов Среднего Поволжья (конец XIX – первая половина XX в.), их утилитарные, этнические и символические свойства и особенности в рамках традиционной повседневной культуры региона.

Ключевые слова: повседневная культура, Среднее Поволжье, традиционная народная культура, вещь, предметы повседневного обихода, деревянная утварь, посуда.

The article deals with the subjects of traditional daily use as a part of the main components of daily culture of the people of the Central Volga region (the end of XIX – the first half of the XX centuries), their utilitarian, ethnic and symbolical properties and features within traditional daily culture of the region.

Key words: daily culture, the Central Volga region, traditional national culture, thing, subjects of daily use, wooden utensils, ware.

E-mail: kulbiaka@yandex.ru

В культурной истории постоянно идет процесс соединения традиции с новациями, порождающий новые культурные образования. Но традиция, как правило, больше воздействует на новый стиль, проникая в него своими основными качествами и принципами в рамках повседневной культуры.

Феномены повседневной жизни объединены по некоторым признакам в объектах. Нам представляется особенно важным бытовой опыт, сконцентрированный в традиционной народной культуре и предметах повседневного обихода в частности.

В культуре прошлого вещь была наиболее действенной формой общения между людьми. Удовлетворяя разнообразные потребности человека, вещи развивали такое его качество, как коллективизм [4, с. 20, 24, 43 – 44, 51], являясь механизмом наследования жизненного опыта в процессе социализации. Впервые возникающие вещи являлись своеобразными инструментами человеческой жизнедеятельности и органично продолжали строение и характер функционирования частей тела. Размеры и пропорции чело-

веческого тела и его частей, главным образом руки, служили основным модулем, связывающим все творения народной культуры – от дома до ложки [21]. Это являлось основой органичного объединения в ансамбль многообразных предметов традиционного повседневного быта.

Вещь, являясь носителем культурных символов и ценностей, есть проекция как уровня индивидуальных качеств человека, так и уровня развития культуры.

Вещные ценности народов, проживающих на территории Среднего Поволжья конца XIX – первой половины XX в., в большей степени были под влиянием западноевропейского фактора в его античном варианте, где проблема вещи звучит как союз прекрасного с целесообразностью [12, с. 18, 22 – 25; 62 – 75].

Культурное взаимодействие народов Среднего Поволжья наиболее интенсивно проходило в повседневной культуре. Причем заимствования друг у друга бытовых элементов культуры проходили в соответствии с собственными вкусами и потребностями. Таким образом, вещь была одной из наиболее действенных форм общения между людьми.

Вещь в таком многонациональном регионе, как Среднее Поволжье, нередко ассоциировалась с конкретным этническим владельцем. А совокупности вещей, созданных отдельными этносами, превращаются “...в ритуальные, наделенные особыми культовыми, а затем политическими значениями, эстетической ценностью, художественной выразительностью” [11, с. 207].

Когда утрачивается функциональная определенность, предмет занимает место среди декоративных неутилитарных изделий. Например, глиняная игрушка или посуда в регионе по существу утратили свою утилитарность и используются не в качестве детской забавы или предмета, необходимого в быту, а как декоративная скульптура или сувенир [22].

Важным мотивом для названия, обозначения вещей в Среднем Поволжье оказывалась ее функция, назначение. Однако традиционная вещь никогда не ограничивалась непосредственно бытовой функцией. Она обладает утилитарными и символическими свойствами [1]. Например, чашка выражала не только процесс питья, но воссоздавала картину определенного жизненного уклада. И наоборот, предметы, “которые первоначально имели иные знаковые функции (обрядовые, эстетические), попадая в контекст семейного быта и поколенной мифологии, они либо полностью меняли свое значение, либо приобретали дополнительный смысл” [20, с. 66].

Например, хранение вещей-реликвий в Среднем Поволжье было связано с идеями семейного благополучия, оберегания дома. Реликвией становились предметы, изготовленные кем-либо из предков. Это в основном деревянные изделия, украшенные резьбой (хозяйственный инвентарь и орудия производства, мебель и многое другое) [1, с. 81].

Центральным компонентом повседневной культуры народов Среднего Поволжья в исследуемый период являлось приготовление пищи. В основной рацион народов региона входил хлеб и мучные изделия. Внутри домашнего хозяйства для хранения и переработки зерна практически повсеместно ис-

ПРЕДМЕТЫ ТРАДИЦИОННОГО ПОВСЕДНЕВНОГО ОБИХОДА...

пользовали предметы, которые обычно относят к земледельческим орудиям. Это ножные и ручные ступы, жернова, а также деревянная и соломенная утварь – решета, сита, долбленые, бондарные, сделанные столярным способом, лубяные и плетеные емкости для хранения зерна и муки [14].

Тесто разводили с помощью деревянной мутовки – палочки с разветвлениями на конце (обрезанными сучками). Мутовка была распространена повсеместно на территории региона и имела везде один вид [15]. Мутовку использовали также для размешивания различных каш.

Хлеб и другую пищу приготавливали в печи и на огне. Для этого использовали глиняную и металлическую посуду и приспособления. Посуда (горшки, котлы (казаны)) была разнообразной формы. Из глиняной посуды особенно распространены были кувшины – балакири [9, с. 42].

Приспособления состояли из кочерги, ухвата (рогач), сковородника (чапельника) – железной трубки, в которую вставлялся черенок, с лопаточной и крюком над ней; сковородником доставали сковороду из печи.

Для употребления пищи, как мы уже ранее описывали, в Среднем Поволжье использовали посуду, имевшую, в основном, традиционную русскую форму. Это были различные глиняные, деревянные и плетеные [7] миски, деревянные ложки, черпаки, ковши, настольные солонки, перечницы и др. [24] А также деревянные, глиняные и металлические кружки, различные по форме и по назначению [25]. Для переноски и хранения воды и напитков применяли бондарные ведра, переносимые с помощью коромысел.

Переработка, хранение молока и молочных продуктов на территории Среднего Поволжья не были подвержены унификации и в исследуемый период имели ярко выраженный национальный характер. Это в первую очередь зависело от роли скотоводства в хозяйственной культуре народа. В этой связи имелись особенности используемой в этом виде деятельности посуды. Как правило, такая посуда была деревянной и глиняной [16]. К ней относились долбленые, бондарные и керамические подойники – глиняные широкие горшки с рыльцем [8], бондарные емкости для хранения творога и прессы для его отжима. А также долбленые, точеные и бондарные маслобойки – “пахталки” (пахтать – болтать, сбивать) [10, с. 23] и др. [26] Полумеханические маслобойки в регионе изготавливались кустарным способом до 1950-х годов включительно.

Механическая обработка пищи (растирание, толчение, взбивание и размешивание), во время ее приготовления, у большинства народов региона производилась посредством всевозможных мешалок, поварешек, пест и ступок [14]. Таким способом обрабатывались картофель, мак и другие семена, употребляемые в пищу, а также лук, чеснок и т.д.

Ступы делались массивными, устойчивыми, из твердых пород дерева – березы, осины. На них практически отсутствовали орнамент или роспись. В регионе встречались ступы с долблеными ручками для удобства переноса [5]. Ступу также использовали для обработки льна и конопли – размельчения стебля конопли перед трепанием [2, с. 77].

В Среднем Поволжье круглый год велось плетение корзин. Этим про- мыслом занимались мальчики-подростки. Преимущественно, это было пле- тение из побегов и корней ивы. Изделия из корней ценились больше, так как были значительно крепче [18, с. 356 – 357]. Производством изделий из пру- тьев ивы (тальника) занимались как русские крестьяне, так и немецкие ко- лонисты [17].

Готовые корзины (преобладали большие и средние по размеру) сбы- вались на базарах [18, с. 357]. В быту они использовались для хранения и сбора корнеплодов, фруктов и овощей. Плетеные изделия в регионе, как правило, имели этническое своеобразие. Так, у чувашей встречались плете- ные из лыка вёдра с деревянной гнутой ручкой. Верхний край такого ведра оплетался пеньковой веревкой [27]. У калмыков в Ставропольском уезде Самарской губернии ведра были кожаные с узким горлом [19, с. 234].

Стирка, глажение, мытье и купание – один из наиболее специализи- зированных и важных элементов повседневности. Каждый этнос региона здесь имел свои исторически сложившиеся особенности и, по понятным причинам, не допускал “чужих” в эту интимную сферу. Однако на вещном уровне культурное взаимодействие было не остановить, так как удачные элементы материальной культуры были привлекательны для всех. Поэтому многие вещи, использующиеся в гигиенических целях, в исследуемый период уже имели средневолжскую, а не этническую специфику. Это были бондарные ушаты и лохани, долбленные корыта – для замачивания белья, а также кону- совидные емкости для его золения. На речке большинство жителей Средне- го Поволжья отбивали белье вальком, и после просушки его разглаживали рубелем, закрутив на палку.

Такую же унификацию претерпела утварь для приготовления корма и кормления скота и птицы в домашних условиях. Она состояла, в основном, из стационарных и переносных приспособлений – бондарных ушатов, дол- бленных и сбитых из досок корыт. Для переноса корма использовались пле- теные из веток ивы, лозы, кошелки (“мастина” или “вятель” [2, с. 39]).

Для переноски на небольшие расстояния чего бы то ни было исполь- зовали дорожные варианты глиняных и деревянных кувшинов. Это баночки – для воды и напитков; различные варианты плетеных корзинок и коше- лей для сбора грибов и ягод, а также емкости из луба и бересты. Приспособ- ления для переноски тяжестей состояли из плетеных корзин большого раз- мера, кошелок, матерчатых торб, плетеных из щепы коробов на ремне [28], а в XX веке – фанерных кофров. Народы региона при выборе того или иного предмета из этого ассортимента скорее руководствовались необходимостью решения утилитарных задач, чем этнической целесообразностью.

В XIX – XX вв. кора березы использовалась в традиционном хозяй- стве очень многих народов Среднего Поволжья. Берестяную утварь можно определить как универсальный компонент традиционной культуры регио- на. Доступность, легкость, прочность, влагонепроницаемость, бактерицид- ность, теплопроводность определили самое разнообразное применение бе- ресты в быту [23, с. 122]. Сравнительный анализ показывает, что в регионе

ПРЕДМЕТЫ ТРАДИЦИОННОГО ПОВСЕДНЕВНОГО ОБИХОДА...

существовало несколько вариантов бытовой утвари из бересты с общими (сходными) и различными чертами.

Самым архаичным способом применения коры в производстве утвари, видимо, является способ “шитье из пласта”. Более всего он был характерен для переселенцев из северных районов России [29]. “Комбинированная технология” (сочетание шитья из пласта, плетения, гнутья из луба и др.) [3, с. 126] также активно использовалась средневолжскими мастерами. Наиболее характерным изделием являлся туес или бурак – круглая продолговатая берестяная ёмкость с деревянным дном и такою же крышкой [6]. Этот вариант утвари стал результатом развития русской традиции в регионе.

Таким образом, деревянная утварь в Среднем Поволжье включала в себя предметы: долбленые из колоды; выполненные в бондарной технике; выточенные в токарной технике; выполненные в столярной технике из пиленных досок; гнутые из луба; плетеные из лозы; плетеные из щепы хвойных деревьев; плетеные из липового лыка и из соснового корня.

Домашние вещи народов, населяющих Среднее Поволжье до середины XX века, служили годами и переходили из поколения в поколение. Вещи выступали своеобразным культурным кодом, обеспечивавшим стабильность общества и оберегавшим личность от распада. Человек, создавая вещь, закладывает в неё информацию о себе, независимо от воли и желания.

Анализ технологических процессов создания утвари в Среднем Поволжье [23] позволяет сделать вывод, что она конструировалась мастерами с учетом разных этнических и региональных традиций, способствующих выявлению и фиксации в изделии универсального характера взаимосвязей между создаваемой вещью, строением человеческого тела, социальной организацией коллектива и представлениями об устройстве мира.

В целом, можно говорить об антропоморфности каждого традиционного бытового предмета, так как человек отражен в нем и физически, и духовно.

Познавая особенности традиционной народной культуры, человек глубже познает себя. С особой очевидностью это проявляется в культуре нашей страны, где развитие национальной самобытности каждого народа является главным условием полноценного функционирования всей многонациональной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байбурин А.К. Семиотический статус вещей и мифология // Материальная культура и мифология : Сб. МАЭ. – Т. 37. – Л. : Наука, 1981. – С. 215 – 226.
2. Бежкович А.С., Жегалова С.К., Лебедева А.А., Просвиркина С.К. Хозяйство и быт русских крестьян. Памятники материальной культуры. – М. : Советская Россия, 1959. – 254 с.
3. Бетехтина Т.Г. Украинская утварь в коллекциях МАЭ // Из культурного наследия Восточной Европы : Сб. МАЭ. – Т. 45. – СПб. : Наука, 1992. – С. 122 – 135.
4. Воронов В.С. Крестьянское искусство. – М. : ГИЗ, 1924. – 144 с.
5. Городской музейный комплекс “Наследие” (г. Тольятти). HB-513; HB-514.
6. ГМК “Наследие”. О. ф. : КП-5315; HB-513. HB-812.

-
7. ГУК МО Сергиево-Посадский государственный историко-художественный музей-заповедник" (СПГИХМЗ, г. Сергиев-Посад). О. ф. КП 51450, № 6971д. ГМК "Наследие" г. Тольятти. О. ф. НВ 876.
 8. ГУК МО СПГИХМЗ. Дойник. Керамика. Самарская губ. 1930-е гг. КП 53400, № 6550.
 9. Да́ль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : В 4 т. – Т. 1. – СПб. : Изд-во М.О. Вольфа, 1880. – 723 с.
 10. Да́ль В.И. Указ. соч. – Т. 3. – 1882. – 576 с.
 11. Каган М.С. Философия культуры. – СПб. : Петрополис, 1996. – 415 с.
 12. Лосев А.Ф. История античной философии. – М. : ЧеRo, 1998. – 192 с.
 13. МУ Краеведческий музей г. о. Сызрань. О. ф. : КП-Д42, № 1943; КП-Д257, № 5727. МУК Димитровградский краеведческий музей. О. ф. № 204.
 14. МУ Краеведческий музей г. о. Сызрань. О. ф. О. ф. КП Д42, № 1943; Д 52, № 1944; Д 243, № 5724; Д 37, № 1660; Д 317, № 6312. СОИКМ. О. ф.: КП-486, № Вб-236; ВРХ-1378. ГМК "Наследие". О. ф. : КП Д42, № 1943; Д 52, № 1944; Д 243, № 5724; Д 37, № 1660; НВ 603; НВ 513; НВ 708.
 15. МУ Краеведческий музей г. о. Сызрань. О.ф. Инв. № 5787/8. ГУК МО СПГИХМЗ. НВСП НХТ 876, № 149/1.
 16. МУК Димитровградский краеведческий музей. О. ф. КП-988, № 2320.
 17. Новинский В.К. Мелкая и кустарно-ремесленная промышленность Саратовской губернии. – Саратов : [б. и.], 1927. – 91 с.
 18. Отчеты и исследования по кустарной промышленности в России. – Т. 1. – СПб. : Тип. В. Киршаума, 1892. – 523 с.
 19. Полное собрание ученых путешествий по России 1818 – 1825 гг. – Т. III. Записки Академика И.И. Лепехина. Ч. 1. – СПб. : Изд-во Императорской АН, 1821. – 540 с.
 20. Разумова И.А. Семейные реликвии // Женщина и вещественный мир культуры у народов Европы и России : Сб. МАЭ. Т. 47. – СПб. : Петербургское востоковедение, 1999. – С. 63 – 70.
 21. Рыбаков Б.А. Русские системы мер длины XI – XV веков // Советская этнография. – 1949. – № 1. – С. 67 – 91.
 22. Самарский областной историко-краеведческий музей им. П.В. Алабина (СОИКМ, г. Самара). О. ф.: КП-720, № Вб-372; КП-20341/51; КП-19364/43, № Вб-953.
 23. Семёнов С.А. Технология древнейших производств. – Л. : Наука, 1983. – 254 с.
 24. СОИКМ. О. ф. КП-481, № Вб-233; КП-519, № Вб-262. ФГУК Всероссийский музей декоративно-прикладного и народного искусства (ВМДПИ, г. Москва) О. ф. : КП 82/10; МХП 6816; КП 17129 ДДР 775; КП 101/1 ДДР 85; КП 101/2 ДДР 86.
 25. СОИКМ. О. ф. КП-13622, № Вб-14; КП-636, № Вб-344; КП-638, № Вб-346; КП-644, № Вб-352; НВСП, № 8161; КП-20019/29.
 26. СОИКМ. О. ф. КП-17681/23, № Вб-144; КП-18064/1, № Вб-195; КП-476, № Вб-228; КП-23426/1.
 27. СОИКМ. О. ф.: КП-486, № Вб-236.
 28. СОИКМ. О. ф. КП-496, Вма-5, хр. 146, с. 2, п. 2.
 29. Фёдорова-Дылёва Н.А. Северные русские крестьянские берестяные изделия // Этнография народов СССР. – Л. : Наука, 1971. – С. 112 – 115.

ДУХОВНОЕ И МИРСКОЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПОСТМОДЕРНИЗМА

УДК 130.2

ДУХОВНОЕ И МИРСКОЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПОСТМОДЕРНИЗМА

© E.A. Metelëva, Институт философии, социологии
и права Национальной академии Азербайджанской Республики
(г. Баку, Азербайджан)

SPIRITUAL AND TEMPORAL IN TERMS POSTMODERNISM

© E.A. Meteleva, National Academy of the Republic
of Azerbaijan (Baku, Azerbaijan)

Феномен взаимосвязи духовного и мирского показывает относительную самостоятельность рассматриваемых процессов в отношении друг друга. В своем историческом развитии понятийные конструкции духовного и мирского подвергались различной степени приближения друг к другу, взаимосвязи и отторжению. Современный мир использует понятия духовного и мирского в пространстве неокультурной революции, определяемой мировоззренческой парадигмой постмодернизма.

Ключевые слова: духовный, мирской, постмодернизм, моральный релятивизм.

The phenomenon of relationship (interconnectedness) of the spiritual and the secular shows relative independence of the processes in relation to each other. In its historical development, conceptual design of the spiritual and the mundane were under varying degrees of rejection, relationship and approximation to each other. The modern world uses the concepts of spiritual and worldly in the field of neo-cultural revolution defined by the ideological paradigm of postmodernism.

Key words: spiritual, worldly, postmodernism, moral relativism.

E-mail: Evgenia Metelova <evgeniametel@gmail.com>

“Их память на земле невоскресима;
От них и суд и милость отошли,
Они не стоят слов: взгляни и мимо!”
Данте Алигьери

В первом приближении понятие “духовное” рефлексирует значения понятия вечности и принципа иррациональности; понятие “мирское” – это сама сущность во всеоружии рациональности, на такую только может быть способен человек. Связь понятий мирского и духовного отражает взаимосвязь космического и человеческого в организации процессов жизни на земле.

Существенное различие понятий духовного и мирского проявляется себя в способах их проявления.

Приобщенный к духовности человек способен обладать интуицией, ведущей к сверхвозможностям. С этим вопросом связано много исследований, но для краткости изложения отметим, что на аспекте сверхвозможностей особо акцентирует внимание американский философ Н.Г. Бувинг: “В широком смысле духовность есть философская ориентация, которая включает экстрасенсорные эпистемологии, стремление к постижению Бога и бессмертия души” [1, с. 872]. В противоположность этому человек мирской надеется только на свои собственные силы, ну а в лучшем случае – на проекции сильных мира сего.

Еще А. Августин задался вопросом, почему миряне “увязают в том, что им по силам, и этим удовлетворяются? Почему у них нет настоящего

желания получить силы на то, на что у них в реальности не хватает сил? Ведь все люди хотят быть счастливыми?!” [2, с. 96]. “Мирской – а) тот, кто живет в мире; б) связан с жизнью в миру, живущий светской жизнью (в отличие от религиозной)” [3]. Понятие “мирской” фокусирует способ жизненного устройства человека на земле. В “плотных” пространствах мирского понимания мира преломляются многоразличные потребности социума, которые, в свою очередь, оформляются в аксиологии конформизма, гедонизма, гуманизма и т.д.

Отметим, что хотя область значений рассматриваемых понятий в аспекте первого приближения показывает их существенную “оторванность” друг от друга, тем не менее оба понятия мирского и духовного выполняют одну и ту же функцию мировоззренческой ориентации человека в мире. Существенное различие обнаруживает себя в процессе уточнения модальностей анализируемых понятий.

Феномен духовности возник задолго до образования мировых религий. Но свое классическое оформление он получил в древнейших традициях школ духовного совершенствования: в Западной и Восточной Европе – исихазм (греч. hesychia – молчание, покой, отрешенность) ярко выражен в монашеской аскезе; в Древней Индии духовные знания оформлены в Священных книгах (Мокшадхарма, Бхагаватгита), на Ближнем Востоке получил распространение суфизм (арабское “чистый”). Суфизм особо проявлен в лице представителей высокой классики: Руми, Санаи, Хафиза, Джами, Низами и т.д.

Суфийские шейхи не боялись жить в миру, занимаясь при этом самой обычной мирской деятельностью: торговали, содержали магазины, лавки, мастерские, но при этом всегда работали над совершенствованием своей духовности: писали стихи, музыку и т.д. Суфийские шейхи полагают, что живущий в миру не испачкается мерзостями мира, если достойно пройдет испытание для своей души в преодолении человеческой греховности [7].

Основной смысл понятия духовности, восходящий к своим древним корням и объединяющий различные школы, связан с максимой: “Кто познает себя – тот познает Бога” [8].

В нашей современности феномен духовности в его строгом значении связан с ориентацией на стремление к пониманию религиозного сознания и религиозного опыта, в то время как феномен мирского способа жизни практически всегда нацелен на самоутверждение личностью своего социального статуса в обществе и на подражание социальному окружению.

Духовный опыт, открывающий дорогу к религиозности, во всей своей сложности и полноте никогда не являлся и не является объектом знания масс и практического интереса обыденного сознания. Он всегда привносился и привносится в сознание масс извне, т.е. теми, кто работает на постриге религиозного культа [9].

И в этом смысле понятие духовности имеет различные ракурсы и уровни смыслового преломления.

С одной стороны, понятие духовности является фундаментальной категорией религиозного сознания и фокусирует в своем содержании поня-

ДУХОВНОЕ И МИРСКОЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПОСТМОДЕРНИЗМА

тие истины; а с другой – используется в ракурсе приобретенного понимания в обыденном сознании масс.

В первом случае религиозный опыт мировых религий (ислама, иудаизма, христианства) нацелен на процесс упорядочивания в организации понятийного аппарата в мышлении людей, особенно при восприятии ими жизненно важных принципов. Духовный опыт в конечном итоге оформляется в исполнении ритуалов, узаконенных догматами, а не традициями языческого мировосприятия. Понятие догмата в первом приближении описывает комплекс теоретически обоснованных тезисов для организации социальных процессов под эгидой исполнения принципов религиозного сознания (например, запрет на совершение греха, правила по соблюдению поста, молитвы и т.д.). Совокупность догм систематизирована и оформлена в доктринике как дисциплине богословия, дисциплине, являющейся способом толкования текста Священного Писания.

Четкая упорядоченность с точки зрения систематизации и формализации понятийного аппарата в процессе формирования культуры мировых религий зависит от меры развитости духовного понимания человеком мира. Понятие духовного выражает качественную модальность категории духовности.

В строгом (теологическом) определении понятие духовности есть теологический концепт, отображающий феномен причастности человека к Святому Духу. Феномен причастности нельзя заменить понятием связи, т.к. в понятии причастности отображен кардинальный принцип духовного преображения разума человека. Определяющий блок доминирующих смыслов восходит к определению: “Бог есть Дух, и поклоняющиеся Ему должны поклоняться в духе и истине” [4]. Здесь феномен персонифицированного Духа выражает существование Абсолюта и способа Его проявления духовности, как одной из определяющих сущностей божественной субстанциальности.

Что касается второго случая, то (а) феномен духовности, с точки зрения паствы (т.е. тех мирян, которые соблюдают религиозные нормы), отображает все перипетии противоречивых устремлений человека к поиску религиозного опыта, что связано с многообразными способами выражения духовности также и в форме заблуждений.

Очень часто люди стремятся к благочестивой религиозности (соблюдению обрядов, поста и т.д.), но уровень духовности при этом может быть на самом низком уровне. А. Камю в своих “Записных книжках” описал этот род благочестия: “Над монастырским кладбищем Сантиссима Аннуунциата серое небо с нависшими тучами; архитектура строгая, но ничто здесь не напоминает о смерти. Есть надгробные плиты и надписи: этот был нежным отцом и верным мужем, тот был лучшим из супругов и предприимчивым из торговцев, молодая женщина – образец всех добродетелей, говорила по-французски и по-английски, *si come il nativo* (итал. как на своем родном языке). (Все ревностно исполняли свой долг, а сегодня на плитах, призванных увековечить их совершенства, дети играют в чехарду). Почти все, судя по надписям, покорились вышней воле, вероятно от того, что ревностно выполняли свой долг в этом, как и во всем прочем” [5, с. 227].

Благочестивая религиозность быстро может перерости в показную, если у нее не развиты духовные корни. Её принцип: сколько я Тебе дал, теперь верни мне Ты. Именно этот смысл, хотя и в другой форме, высечен на надгробных плитах, описанных А. Камю.

(б) В светской культуре феномен духовности облекается в форму мирской духовности. Интеллектуальный способ её понимания выражен в следующем определении: “Духовность – такой высший уровень развития и саморегуляции личности, на котором основными мотивационно-смысловыми регуляторами её жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности, находящиеся между собой в иерархических взаимоотношениях” [6].

С этим определением, конечно, можно было бы согласиться, если смысл понятий “высших человеческих ценностей” принимать только на уровне интуиции. Но такой смысл недостаточно учитывает глубинную сложность фактора исторической реализации подобных ценностей, вследствие чего в его содержании возникает область неопределенности: в данную область одинаково может войти и идеология фашизма, и идеология коммунизма, и всевозможные концепции, предлагающие свои способы идеологической интерпретации в понимании мира со своей аксиологической модальностью.

Концепция духовности, выраженная в качестве высшей сферы ценностного отношения человека к миру и носящая смысл божественного идеала общежития в мирской практике обмирщается, видоизменяется в идеологические конструкции, предназначенные для рационального использования человеческих ресурсов, прежде всего с точки зрения правящей элиты. И в этом смысле следует учитывать не только положительную, но и противоположную сторону мирского понимания жизни, где область высших ценностных ориентаций может иметь крайне отрицательные последствия и агрессивную направленность.

Понятие высших человеческих ценностей имело различные смысловые значения в истории развития цивилизаций. В аспекте проекции данного представления на область смысловых значений, которая всегда отражала определенную меру связи и существования многообразных форм во взаимоотношениях духовного и мирского факторов, понятие высших человеческих ценностей как путеводная звезда помогает увидеть каждому, куда идти, но при этом само понятие может быть наполнено ложными смысловыми значениями. Заблуждение есть не просто сопутствующий фактор социального развития, но фактор, вызывающий острые пики социальной напряженности, особенно тогда, когда общество делает неправильный выбор в своей духовной перспективе.

Именно в этом вопросе религия выдвигает требование – без осознания духовности как фактора существования Бога человек не знает правильной дороги в понимании жизни. Понятие светской модели внешне представляет собой полную противоположность религиозной. “Без Бога – шире дорога”, – так звучит атеистический призыв к поиску совершенства жизни и разума. Однако всякая дорога всегда куда-то ведет. В социальной практике каждое новое поколение с присущей ему свободой воли вынуждено заново искать свой собственный путь в решении данного вопроса: дорога-то шире, но куда она

ДУХОВНОЕ И МИРСКОЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПОСТМОДЕРНИЗМА

ведет? И здесь имеет особый смысл вопрос об информационной означенности дороги, а именно: что ведет к дороге жизни и что к дороге погибели?

Идея жить в мире с Богом или без Бога возникла с незапамятных времен и будоражит сознание поколений, всякий раз приобретая невиданную остроту и кровавый размах в эпохи кризисов и революций. Повседневность скрупулезно констатирует процесс назревшей кульминации в постановке данной проблемы, а также и то, что становится апофеозом чудовищных завоеваний. Соединить духовное и светское так, чтобы образовалось разумное единство в понимании мира – задача не из легких для любых правителей и любых времен. XX век показал, что связь религиозного и светского понимания мира может приобрести характер зловещего идеологического мифа, который ввергает людей в войны, нищету и беспрецедентную ненависть друг к другу.

Мир сегодня – это мир всевозможных языческих суеверий. Разгул мистицизма в расплодившихся языческих культурах агрессивно ворвался в современную жизнь и стремится захватить духовные бразды правления, оттеснить обращенность человека к религиозному опыту и религиозному сознанию, искушенно предлагая ему многообразные заманчивые услуги в своей своевременной “полезности” и в ясновидящем “решении” всех назревших жизненных проблем. Жертвами разгула мистицизма всегда становятся люди, для которых – что религиозный опыт, что мистика языческих поклонений – все одно, лишь бы добиться своих амбициозных желаний, как и вырваться из создавшегося тупика во что бы то ни стало. Здесь благочестие принимает иллюзорный характер, т.к. человек подменяет религиозное понимание добродетели социальными ориентирами и кумирами, хотя может быть и искренне хочет “поймать двух зайцев”.

Социальный мир в своей повседневной практике находится под постоянным энергетическим напряжением в поиске приближения к познанию духовного понимания мира. Этому процессу всегда сопутствует тот или иной способ отрицания накопленных религиозных ценностей. Социальное и духовное, мирское и религиозное никогда не смыкаются полностью воедино, не взаимозаменяются одно другим. В этом проявляется закономерность их сосуществования. Вопросы просвещения, направленные к поиску духовной истины, позволяют понять катаклизмы социального образа жизни в свете культуры религиозного сознания. Как показывает историческая практика, кульминация социальных противоречий, как и многие факторы индивидуального развития людей, неизбежно способствуют возникновению способов взаимосвязи религиозного и социального видения мира. Этот процесс осуществляется в пространстве духовно преображенного сознания. Здесь человек приходит к осознанию самого себя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Nicholas Grant Boeing. *Spiritualism. Encyclopedia of Psychology Religion.* Springer Science Business Media LLC 2010(USA), p. 872.
2. Augustine’s Confession. Augustine of Hippo. Sovereign grace Publishers. Grand Rapids, Michigan 49506, 1971, p. 96.

-
3. Современный толковый словарь русского языка / Под ред. Ефремовой. – URL: dicacademic.ru/
 4. Евангелие от Иоанна. 4:24. – URL: <http://jesuschrist.ru/>
 5. Камю А. Творчество и свобода : Сборник ; Пер. с франц. – М. : Радуга, 1990. – 227 с.
 6. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М. : Канон+, РОООИ, 2009. – URL: epistemology_of_science.academic.ru
 7. Накшбандийский тарикат. Из «Книги вечных даров» шейха Мухаммада Амина аль-Курди. – URL: <http://www.sufizm.ru/>
 8. Алфавит духовный Димитрия Ростовского. – URL: <http://old-ru.ru/08-71-1.html>
 9. Духовный опыт: истинный и ложный. – URL: <http://kids60.ru/>

УДК 008:39

ОРНАМЕНТ ДОМОВОЙ РЕЗЬБЫ В ПОВСЕДНЕВНОЙ КУЛЬТУРЕ НАРОДОВ СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX в.)

© С.А. Нестеров, Поволжский государственный университет сервиса (г. Тольятти, Россия)

HOUSE THREAD ORNAMENT IN EVERYDAY CULTURE OF MIDDLE VOLGA PEOPLES (END OF XIX – EARLY XX CENTURIES)

© S.A. Nesterov, Volga Region State University of Service (Togliatti, Russia)

В статье исследуются орнаментика деревянного зодчества Среднего Поволжья конца XIX – начала XX века, художественная обработка дерева в традиционном убранстве деревянного зодчества, приводятся основные принципы строительства и убранства жилища провинциального города. Анализ процессов развития деревянного зодчества Среднего Поволжья и художественной обработки дерева предполагает поиск культурного ресурса для модернизации современного российского общества.

Ключевые слова: деревянное зодчество, домовая резьба, типовое строительство, художественная обработка дерева, знак, символ, повседневная культура, народное искусство.

This article investigates ornamentation of wooden architecture of the Middle Volga late XIX – early XX century, decorative wood in the traditional attire of wooden architecture, the basic principles of construction and home decoration of a country town. Process analysis of wooden architecture of the Middle Volga and artistic woodworking involves finding the cultural resources for the modernization of Russian society.

Key words: wooden architecture, house carving, model construction, decorative tree, sign, symbol, everyday culture, folk art.

E-mail: nesterov612@mail.ru

В деревянном зодчестве народов Среднего Поволжья конца XIX – начала XX в. особое место занимает домовая резьба, придающая культурную уникальность средневолжскому жилищу.

ОРНАМЕНТ ДОМОВОЙ РЕЗЬБЫ В ПОВСЕДНЕВНОЙ КУЛЬТУРЕ...

Домовая резьба возникла по некоторым данным в начале XIX века в Верхнем и Среднем Поволжье [3, с. 41]. Вокруг Жигулевских гор в городах и селах русские поселенцы и мастера-плотники создавали основу русского деревянного строительства, художественная сторона которого в форме домовой резьбы активно проявила в прошлом веке и сохранилась до наших дней. На крестьянские избы резьба перешла с волжских судов, когда на смену деревянным судам пришли металлические суда и железные пароходы. “Деревянные корабли богато украшались резным декором, построенным на растительном орнаменте, а на носу на месте бушприта мастера вырезали фантастические существа, которые должны оберегать и охранять корабль. Поэтому на фризах крестьянских домов можно увидеть изображения русалок, фараонок, сиринов, берегинь, львов” [1, с. 147]. Именно в этой связи домовую резьбу называли еще “корабельной”, а из-за фона, который не прорезался, а оставался глухим, позднее как разновидность эту резьбу стали называть “глухой”.

Естественно, что задачи декоративной резьбы в разные периоды её развития были различны по темам и выполнению. Вместе с тем домовая резьба в искусстве украшения жилища (охлубень на коньке крыши, резные причелины и полотенца с солярными знаками, карнизы фронтонов и наличники окон) присутствовала почти у всех народов Поволжья. Это связано с тем, что дерево, явившееся основным богатством края, было наиболее доступно для реализации строительных замыслов в регионе [75, с. 25].

Типовое строительство в России регулировалось правительством с начала XIX века. Так, интересующие нас элементы жилища регламентировались “Собранием Фасадов, Его Императорским Величеством высочайше апробированных для частных строений в городах Российской империи” [11]. Эти правила были обязательными для применения их в постройке жилых домов. Однако резчики никем не контролировались и руководствовались только своими творческими замыслами. В мае 1841 года Николай I своим распоряжением определил и закрепил законодательно типы и размеры общественных и гражданских построек, где впервые было сказано, что они должны быть оформлены “нормальной” резьбой [2]. Это касалось как городской, так и сельской архитектуры. В этом же году коллектив проектировщиков, возглавляемый К.А. Тоном, разработал 89 “образцовых” проектов, которые затем были литографированы и изданы. Некоторые чертежи домов из этой коллекции базировались на основе народного зодчества “по крестьянскому образцу” и нашли достаточно широкое применение на практике.

Жилища беднейших домовладельцев в губернских городах располагались на окраинах, а в уездных – на второстепенных улицах и по-прежнему, как и ранее, представляли собой сруб с сенями. С развитием лесопильного промысла в качестве материала для сеней стали использовать доски и тёс [12, с. 67]. Фасады жилых домов оформлялись в соответствии с административными требованиями в классическом стиле: карнизы со стороны улицы, наличники на фасадных окнах и слуховое окно на фронтоне.

В рассматриваемый нами период заметно расширился социальный состав застройщиков городов (ремесленники, священники и чиновники раз-

личных уровней). Но даже им приходилось в течение многих лет выстраивать желанный дом или покупать на первых порах небольшое, но достаточно добротное и художественно оформленное жилище. В основе городского дома был квадратный деревянный сруб, его общая высота не превышала 3,5 – 4,5 метров, число окон по уличному фасаду варьировалось от двух до трёх. Фасад дома штукатурился или обшивался тёсом. Такие дома власти терпели, но не рекомендовали к массовому строительству, хотя они вполне отвечали требованиям городского населения. В народе вышеописанные дома именовались как “экономичные” или просто “дешёвые”. За каждым таким домом располагался участок около 800 кв. метров, это давало возможность, по мере роста семьи, пристраивать и увеличивать дом в глубину участка.

Обеспеченные люди строили дома площадью от 40 до 60 кв. метров – вдвое шире и выше “экономичных” домов. Заявки на строительство таких домов беспрепятственно получали одобрение городской администрации. Эти дома ставились на главных улицах города и создавали иллюзию внешнего благополучия горожан. Все пропорции фасадных шаблонов были разработаны известными архитекторами того времени (В.П. Стасов, К.И. Росси и др.), именно эти каноны предлагалось соблюдать при строительстве жилых домов.

Таким образом, если по отношению к внешнему виду деревянного зодчества в городах присутствует определённый государством стандарт, то в отношении внутреннего убранства владельцам домов предоставлялась полная свобода. Интерьер деревянного жилого дома часто определялся стремлением к простоте и дешевизне: стены – бревенчатые, двери – плотницкой работы, печь – кирпичная, потолки и стены – без карнизов, внутренние перегородки делались из досок, ставились в один ряд и не доходили до потолка [12, с. 65].

С упрочнением христианства происходил постепенный длительный процесс смены символики в украшении жилища, в частности, изменение семантики идеограмм и функций магических оберегов образов небесных светил. Некоторые знаки переосмысливаются, получая новое содержание (крест, луна с крестом). Остальные приобретают чисто декоративный характер, сочетаясь с другими орнаментальными мотивами позднейшего происхождения. Уже в искусстве древней Руси один и тот же мотив мог восприниматься современниками как солнечный символ и просто как узор [5]. Но символы и знаки, которыми человек защищал свой дом, длительное время не теряли свой смысл. Это, прежде всего, символы-обереги, размещенные на самых видных участках жилища и двора. В архитектуре региона даже в конце XIX – начале XX века, сохранялся принцип последовательного размещения заклинательного орнамента, орнаментировались все проемы, все отверстия, через которые всевозможная нечисть могла проникнуть в жилище человека.

Самым распространённым и популярным в убранстве жилища был солярный знак (колесо Юпитера) под коньком крыши, на наличниках и ставнях окон, полотенцах. Ни Европа, ни Индия не могут сравниться с Россией в изобилии коловоротов, покрывающих русское оружие, стяги, на-

ОРНАМЕНТ ДОМОВОЙ РЕЗЬБЫ В ПОВСЕДНЕВНОЙ КУЛЬТУРЕ...

циональный костюм, дома, предметы повседневного быта и храмы. Коловраты являлись главным и почти единственным элементом славянских орнаментов. Это вовсе не означает, что славяне были плохими художниками или у них отсутствовала выдумка. Во-первых, разновидностей знаков было как минимум 144; во-вторых, в древности ни один узор не наносился просто так, каждому элементу узора соответствовало определенное культовое или охранное значение [5].

Изображения солярных знаков, встречаются на старейших археологических артефактах, датируемых приблизительно 10-15 тысячелетиями до н.э. И, что примечательно, мы их видим в современной домовой резьбе (рис. 1).

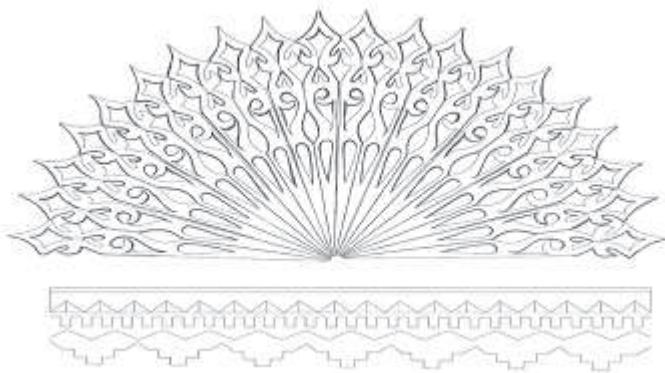


Рис. 1. Солярная полуразетка в технике пропильной резьбы в сочетании с фрагментом городковой резьбы (г. Тольятти)

Сравнивая современную домовую резьбу русского Севера, Среднего и Верхнего Поволжья, нельзя не заметить, что солярная розетка или полуразетка, как разновидность солярного знака, является необходимым элементом орнаментации, вокруг которого зачастую сосредоточиваются все остальные элементы убранства дома. Традиционная связь этих солярных эмблем со строго определенными частями зданий указывает на их первоначальный характер. Основная часть резных украшений располагается на внешней стене дома, как правило, на фронтальной.

Символами-оберегами были также женская фигура с поднятыми руками к небу (берегиня) или голова коня, оленя, которые располагались на коньке дома [5]. На причелинах и шпренгелях, как правило, присутствовали символы природных стихий: земли, воды и ветра, а также деревья и травы, так называемые крины (рис. 2), как символы жизни.

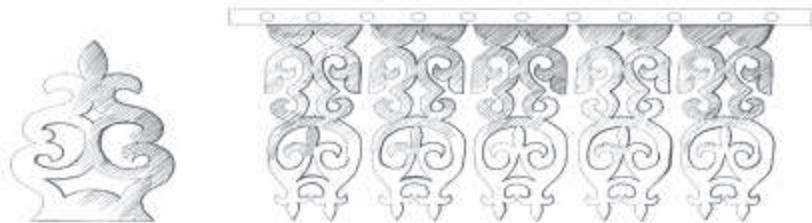


Рис. 2. Знак крина в ажурно-пропильной резьбе Среднего Поволжья

Резные украшения в архитектуре Среднего Поволжья маскировали все основные линии постройки: фронтон крыши, верхние венцы сруба и торцы брёвен. Помимо подзорин и причелин, резьбой отделялись наличники окон на срубе и на чердаке, крыльца, сени, а также заборы и ворота. Резьба встречалась и на всех присущих каждому поселению общественных сооружениях, таких как колодцы, амбары, часовни.

В регионе в исследуемый период был широко распространен орнамент, состоящий из побегов веток, завитков, который отличался своей простотой и лаконичностью. Иногда такой мотив подвергался геометризации. Тогда завитки листвы превращались в оригинальные рисунки с розетками и полурозетками в центре.

Другим своеобразным мотивом было изображение фараонки – полу-человека-полурыбы, а также зверей и птиц (рис. 3). Эти мотивы были популярны и применялись в домовой резьбе Поволжья длительное время.

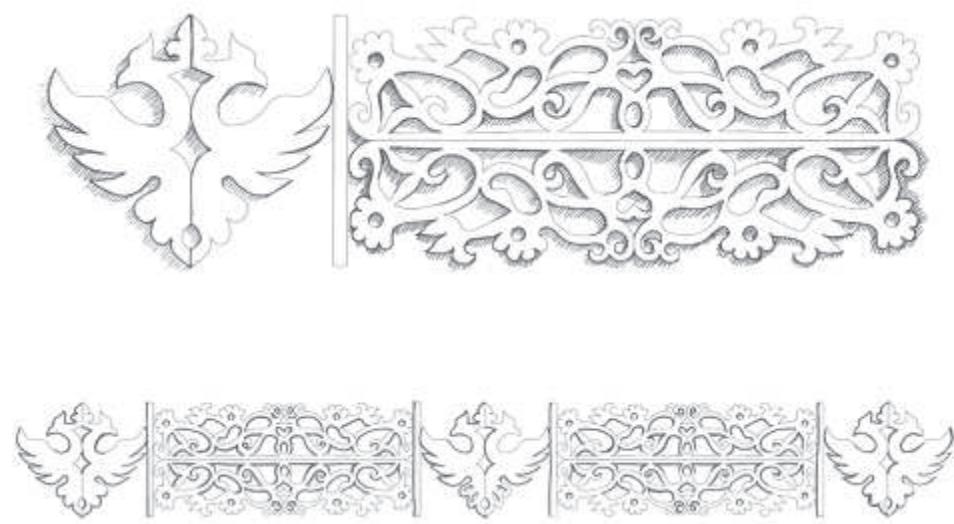


Рис. 3. Образ птицы в орнаменте пропильной резьбы Среднего Поволжья

ОРНАМЕНТ ДОМОВОЙ РЕЗЬБЫ В ПОВСЕДНЕВНОЙ КУЛЬТУРЕ...

Неотъемлемой частью в декорировании средневолжского жилища являлись символы земли и плодородия. Символика земли и плодородия имеет непосредственное отношение к древнейшим аграрным культурам. Но по сей день в убранстве деревянных жилых домов Среднего Поволжья можно встретить те или иные варианты древнейших знаков и символов.

На развитие домовой резьбы Поволжья также оказали влияние декоративные композиции русской классической архитектуры конца XVIII – начала XIX века. Именно поэтому в убранстве дома появляются такие мотивы классического декора, как акантовые листья, квадратные и ромбические плиты, розетки и т.д. Данную резьбу от других видов резьбы отличает высокий рельеф с выборным фоном, монументальность, декоративность резного декора, большая стилизация, выразительность пышных растительных форм и глубокая светотень. Высота резного декора доходит до барельефа. Резьба на фризовых досках строится на растительном орнаменте, где искусно вырезаются не только мифологические существа, но и надписи фамилий, инициалы хозяев, даты. В выше описанном виде домовая резьба просуществовала до конца XIX века. Этот тип резьбы распространен в регионе – городах Самара, Сызрань и др.

В конце XIX века как в сельских, так и в городских деревянных постройках получает распространение другой вид домовой резьбы – ажурно-пропильная. Её популярность объясняется тем, что для её изготовления не требовалось особого профессионального мастерства и художественного таланта. И сегодня во многих городах и селах Среднего Поволжья можно увидеть целые улицы с домами, обильно украшенными резьбой этого типа [8, с. 47].

В начале XX века в городах фасады домов украшались, как правило, пропильной, городковой, накладной и ажурной резьбой. Во всех этих типах резьбы просматривалась основа слабого рельефа в духе старинной плоской рези (резьбы) [10, с. 146], где рисунок лежит в одной плоскости с фоном изделия и выполняется с помощью ножей-косяков с углом скоса 30-60 градусов. Пластическая сторона крестьянского искусства преимущественно выражалась резьбою по дереву вглубь [4, с. 53].

Революционные события начала XX века оказали существенное влияние на повседневную культуру. В деревянном народном зодчестве появляются новые детали – соответствующие знаки и символы советского периода. При декорировании фасада своего дома советский человек старался привнести что-то новое и соответствующее той эпохе, в которой жил, нередко соединяя символы прошлого и настоящего. Например, в солярный знак (колесо Юпитера) помещался силуэт пентаграммы – символа советской эпохи. Пятиконечная звезда стала излюбленным знаком в убранстве деревянного зодчества советского человека. Она фигурирует в декоре наличников как на шпенгеле, так и на других конструктивных его деталях, где закручивается композиционная игра больших и малых звёзд. Часто объёмно выпиленная звезда увенчивает конёк крыши дома или крыльца. Зачастую звезда красилась красной краской. Данный знак выполнялся в технике пропильной или накладной резьбы в зависимости от желания хозяина или наличия тех или иных технических средств. Звезда гармонично смотрелась с растительным орнаментом в технике ажурно-пропильной резьбы (рис. 4).

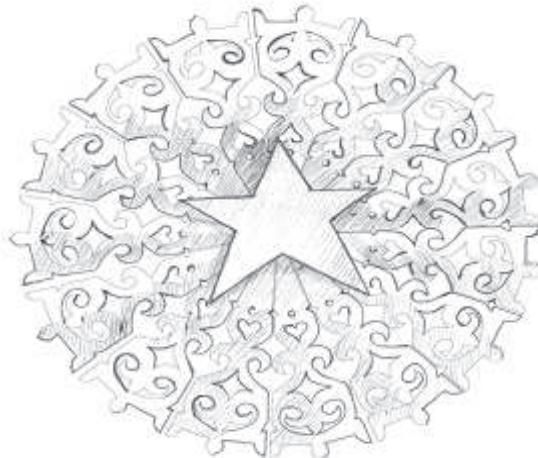


Рис. 4. Звезда в солярном знаке в технике ажурно-пропильной и накладной резьбы (г. Тольятти)

Другим излюбленным знаком стал образ голубя. Прообразом голубя были птицы, используемые в древности как символы, связанные с солнечной символикой, в частности с идеей суточного движения солнца [9, с. 220 – 222]. Особенную важную роль образ птицы играл у финно-угорских народов региона [6]. Силуэт голубя, как правило, украшал шпренгель наличника, часто в соседстве с пятиконечной звездой или крином.

Еще один знак советской эпохи в декорировании фасада жилища начала XX века – стилизованное изображение сердца. Этот символ использовался для убранства боковых направляющих наличников, карниза и причеплин в технике пропильной и городковой резьбы.

Резюмируя, можно констатировать: орнамент домовой резьбы народов Среднего Поволжья конца XIX – начала XX в. сконцентрировал много вековой опыт внешнего убранства жилища, а символические изображения на различных его деталях через народное искусство оказывают влияние на формирование архитектурно-стилевого облика современных домов, несмотря на то что постепенно первоначальный их смысл был забыт.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алёхин А.И. Художественная обработка дерева. – Тольятти, 2007. – 147 с.
2. Атлас нормальных чертежей по ведомству Министерства государственных имуществ. – СПб., 1842.
3. Бурдина Г.Ю., Ведерникова Т.И., Кирсанова Р.С., Бушина О.Н. Русские // Самарская область. Этнос и Культура : Информационный вестник. – 2008. – № 1-2. – 41 с.
4. Воронов В.С. Крестьянское искусство. – М., 1924. – 53 с.
5. Даркевич В.П. Языческие символы небесных светил в орнаменте Древней Руси // Советская археология. – 1960. – № 4.

ОРНАМЕНТ ДОМОВОЙ РЕЗЬБЫ В ПОВСЕДНЕВНОЙ КУЛЬТУРЕ...

6. Дорошин Б.А. Архетипический образ птицы-демиурга в мифологических представлениях финно-угров Поволжья: некоторые антропокосмические аспекты // Социосфера. – 2010. – № 4. – URL: http://sociosphera.ucoz.ru/publ/zhurnal_quot_sociosfera_quot_2010_god/sociosfera_4/arkhetipicheskij_obraz_pтыцы_demiurga_v_mifologicheskikh_predstavlenijakh_finno_ugrov_povolzhja_nekotorye_antropokosmicheskie_aspekty/12-1-0-249
7. Народное искусство Российской Федерации. – Л. : Художник РСФСР, 1981. – 25 с.
8. Народные художественные промыслы РСФСР. – М., 1982. – 47 с.
9. Нестеров С.А. Образ птицы в орнаменте пропильной резьбы Среднего Поволжья // Наука в современном обществе: состояние и тенденции развития : Материалы Междунар. науч. конф. (г. Шахты, 18 мая 2011). – Шахты : ФГБОУ ВПО “ЮРГУЭС”, 2011. – С. 220 – 222.
10. Соболев Н.Н. Русская народная резьба по дереву. – М., 2000. – 146 с.
11. Собрание фасадов, Его Императорским Величеством высочайше апробированных для частных строений в городах Российской империи. – СПб., 1809-1812. Ч. I-IV.
12. Тыдман Л.В. Изба, дом, дворец. – М. : Прогресс-Традиция, – 2000.

УДК 930.85

КУЛЬТУРА СЕКСУАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ЗДОРОВЬЕ НАРОДОВ СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ В XIX ВЕКЕ

© **H.B. Николенко**, Поволжский государственный
университет сервиса (г. Тольятти, Россия)

CULTURE OF THE SEXUAL RELATIONS AND HEALTH OF THE PEOPLE OF THE CENTRAL VOLGA REGION IN THE XIX CENTURY

© **N.V. Nikolenko**, Volga Region State University of Service (Togliatti, Russia)

В статье анализируется формирование сексуальной культуры в Среднем Поволжье как элемента здорового образа жизни. На протяжении столетий отношение к половой жизни человека менялось, но неизменным оставалось желание быть здоровым. К XIX столетию сексуальная культура представляла собой гармонию сексуальных взаимоотношений, образованную под влиянием окружающей индивида социальной среды.

Ключевые слова: сексуальная культура, репродуктивное здоровье, половое воздержание, этносы Среднего Поволжья, здоровый образ жизни.

In article is analyzed formation of sexual culture on the Central Volga region as healthy lifestyle element. Throughout centuries the relation to sexual human life changed, but invariable there was a desire to be healthy. By the XIX century the sexual culture represented the harmony of sexual relationship formed under influence by surrounding the individual of the social environment.

Key words: sexual culture, reproductive health, sexual abstention, ethnoses of the Central Volga region, healthy lifestyle.

E-mail: nikolenkon@bk.ru

Одной из основных составляющей здорового образа жизни является сексуальная культура. Сексуальные отношения базируются на витальных потребностях людей и могут оказывать как положительное влияние на здоровье организма, так и отрицательное. Правильно сформированная и достаточно развитая культура сексуальных отношений способствует поддержанию репродуктивного здоровья населения. Через эти отношения обеспечивается охрана и реализация национального генофонда, воспитывается ответственность перед обществом за здоровье потомства и его количество, а также формируются партнерские связи между полами, приносящие удовлетворение и безопасную для здоровья сексуальную жизнь, способствующие правильному выбору решений о рождении детей.

Современные исследователи выделяют следующие важнейшие компоненты сексуальной культуры: 1. Сексуальный символизм; 2. Установки и ценностные ориентации; 3. Социальные институты (например, институт брака и семьи, который регулировал добрачную, брачную и внебрачную половую жизнь); 4. Нормативные запреты и предписания; 5. Обряды и обычаи (например, брачные обряды); 6. Структуры и формы (паттерны) типичных сексуальных практик, отношений и действий. Кроме того, сексуальная культура имеет свои национальные (этнические) особенности [9, с. 13 – 14].

Следует отметить, что культура сексуальных отношений во многом зависит от макросоциальных факторов и микросреды [3, с. 19]. К макросоциальным факторам мы можем отнести экономические, политические, культурные, религиозные изменения. К микросреде относятся семья и друзья. В XIX веке именно семья и близкие оказывали основное влияние на формирование здоровой сексуальной культуры человека.

Для этносов Среднего Поволжья, как и для всей России, вплоть до XIX века свойственно заключение относительно ранних браков. Древнеславянское язычество не отличалось ни особым целомудрием, ни особой вольностью народов [9, с. 26]. Об этом свидетельствуют половые и сексуальные знаки и символы прямо или опосредованно представленные в славянских и впоследствии русских мифологических системах. Сексуальный символизм присутствует и в русских народных песнях, где, например, женственная тонкая березка нежно и страстно сплеталась с могучим дубом [13, 14, 15]. Некоторые древнеславянские ритуалы помогали сексуальному здоровью человека, что также нашло отражение в многочисленных символических ритуальных предметах.

В славянской мифологии существовали боги-покровители сексуальных отношений между мужчиной и женщиной. Так, одной из женских богинь плодородия и одновременно покровительницей брака была Лада. Мокошь, а позднее “добрая” Кикимора, являлась покровительницей традиционных женских занятий (например, помогала мыть посуду, качать детей) и плодородия. Сварог у славян ассоциировался с семейным очагом и с появлением monogamной семьи, а Ярило – бог солнца – являлся покровителем плодородия земли и сексуальной силы у древних славян [8, с. 23, 49].

Как и у других племен, у славян существовали многочисленные оргиастические обряды и праздники, когда мужчины и женщины вместе купа-

лись голыми, прыгали через костер (например, праздник Ивана Купалы, который пользуется популярностью и по сей день, но уже с большей скромностью) [7, с. 83].

К концу XVIII – нач. XIX в. сексуальная свобода и раскрепощенность достигли своего апогея в России. Этому способствовала своеобразная интерпретация западных норм и обычаев в сексуальной культуре среди населения. Начиная с вечерних посиделок, где нередко действия носили сексуальный характер (например, поцелуй или приставания) и заканчивая откровенной, прозрачной и обтягивающей одеждой дворян, стремящихся следовать западной моде, нередко пренебрегая здоровьем [10, с. 134, 300]. В среде дворян многие развлечения того времени граничили с распутством в современном понимании. Особой изощренностью в этом отличалась Екатерина II. Ярким свидетельством является недавно восстановленное по индивидуальным эскизам кресло, найденное в Головинском дворце на Яузе в личных апартаментах императрицы [11]. На чертежах не было подписи, что естественно для предмета столь необычного назначения. К эскизам прилагалось несколько анонимных записок любовного содержания, адресованных Екатерине II. Можно предположить, что и эскизы и записки были исполнены одним человеком, имевшим сексуальную связь с императрицей. Кресло представляет собой репликацию царского трона с гербом Российской Империи и ножками в виде львов. В центре седалища расположен деревянный фаллос, приводившийся в действие посредством специального механизма за спинкой кресла. Вращать механизм должны были приближенные к императрице фрейлины.

Естественно, такая раскрепощенность и открытость сексуальной темы в XVIII – начале XIX в. отрицательно сказывается на здоровье населения того времени [6, 4]. Но, тем не менее, нужно отметить, что популярность информации и её общедоступность (произведения литературы, брошюры, аксессуары и др.) положительно влияли на просвещенность молодежи в области сексуальной культуры, что в дальнейшем могло способствовать сохранению здоровья. На это была направлена символика сексуальной культуры в обществе того времени [10, с. 227; 11]. К примеру, в быту знатного населения широко использовались фарфоровые статуэтки для украшения дома. Иногда также можно было встретить изображение сексуальной символики на циферблате часов или крышке табакерки.

В XIX столетии распространенное в Среднем Поволжье христианство изменило ситуацию. В православии сексуальные отношения и все с ними связанное являлись “нечистым”. Все физиологические проявления сексуальности считались греховными и скрывались. Половое воздержание было обязательным по всем воскресеньям и церковным праздникам, по пятницам и субботам, а также во все постные дни [16, с. 16]. Получается, при строгом соблюдении всех этих запретов люди могли вступать в половую близость не больше пяти-шести дней в месяц. Согласно анализу современных медицинских точек зрения, этого количества недостаточно для поддержания физического здоровья. К примеру, человеку в возрасте от 20 до 40 лет в среднем необходимо около трех половых контактов в неделю, т.е. не менее 12 раз в месяц [12].

В то же время, в исповедном чине православной церкви, который был в ходу на протяжении большей части XIX в., свыше половины вопросов касались нарушений седьмой заповеди – “не прелюбодействуй” (т.е. сексуальности) [2, с. 73]. Духовник должен был как можно тщательнее расспрашивать о грехе и требовать подробного рассказа о каждом прегрешении. Многие кающиеся, в особенности подростки, узнавали о тех или иных грехах посредством вопросов духовника. Таким образом, с одной стороны, исповедь вместо того, чтобы вызвать чувство раскаяния, “сексуально просвещала” исповедующегося, что оказывало положительное влияние на его здоровье. С другой стороны, “смутила” кающегося, возможно провоцируя на совершение тех или иных прегрешений сексуального характера, что негативно сказывалось не только на физическом здоровье, но и на психическом.

Наряду с различными ограничениями и негативным отношением к сексу как таковому [9, с. 32] церковь с середины XIX века стала венчать невест по достижении ими 16, а женихов – 18 лет [15]. Именно в этом возрасте, согласно современным медицинским исследованиям, происходит половое созревание человека, и, вступая в брак, он поддерживает свое здоровье, избегая случайных половых связей и обеспечивая себе постоянный половой контакт с одним партнером. Также такие браки полезны с точки зрения сохранения целомудрия, то есть невинности невесты. Моральная и физическая невинность высоко ценилась при вступлении девушки в брак и позволяла сохранить ее психическое и физическое здоровье. Своеобразной формой испытания девушек в регионе являлись повсеместно принятые формы группового общения молодежи – “посиделки”, “вечерки”, “беседки”, “улах” (чуваши), где, как мы уже отмечали, допускались некоторые вольности в обращении со стороны юношей [14].

В исследуемый период единственным оправданием половой жизни было деторождение. И, следовательно, всякая попытка предотвратить зачатие пресекалась и наказывалась. Попытки предотвратить зачатие с помощью трав или заговоров иногда карались даже строже, чем аборт, потому что это было не только покушение на жизнь ещё не родившегося младенца, но и языческое, антихристианское знахарство и ворожба, которыми занимались “бабы богомерзкие” [9, с. 39 – 40].

Таким образом, сексуальные взаимоотношения были одной из важных составляющих традиционной культуры народов Среднего Поволжья, которые в значительной степени определялись индивидуальным поведением, сформированным под влиянием окружающей индивида социальной микро- и макросреды и оказывали влияние как на физическое, так и на психическое здоровье населения региона.

Вместе с тем, быт и нравы русского крестьянства, которое составляло большинство в Среднем Поволжье, включая сексуальные ценности, в большинстве своем оставались относительно стабильными. Главная причина этого состояла в том, что крестьянская община не допускала закрытости, т.е. “все про всех знали”, а любые отклонения от общепринятого жестко контролировались и пресекались [9, с. 22]. В центре всей жизни любого крестьянина

КУЛЬТУРА СЕКСУАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ЗДОРОВЬЕ...

стояла его семья, а главным регулятором его отношений с окружающими была сельская община. Благодаря семье сексуальная культура крестьянина оставалась постоянной и тем самым, можно сказать, здоровой. Традиционный русский крестьянин воспринимал вторжение в его сексуальную жизнь со стороны других, будь то церковь, помещик, община или соседи, спокойно и это наследовали последующие поколения через обряды, традиции, фольклор [15].

В XIX в. главным критерием здоровья считалась умеренность, врачи восхваляли пользу полового воздержания и предостерегали от сексуальных излишеств, которые ослабляют человека физически и духовно [9, с. 405]. Государство также старалось поддерживать здоровье человека. Хотя весьма своеобразно, например в Среднем Поволжье проститутки ежемесячно предоставляли полицеймейстеру ведомость о результатах медицинских осмотров. Им выдавались гигиенические принадлежности под расписку [5].

Таким образом, к XIX веку в Среднем Поволжье сформировалась традиционная сексуальная культура. Она явилась квинтэссенцией предшествующих “закрытых для секса” столетий, когда религия пропагандировала воздержание, и раскрепощенности и открытости XVIII века. В целом в XIX веке сексуальная культура как составляющая здорового образа жизни была направлена на здоровьесберегающее удовлетворение сексуальных потребностей человека и включала в себя просветительскую деятельность, разрешенную практику сексуальной активности, исключающую крайности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артюнина Г.П., Игнатькова С.А. *Основы медицинских знаний: Здоровье, болезнь и образ.* – М. : Академический Проект; Фонд “Мир”, 2005. – 560 с.
2. Библия. *Книги священного писания Ветхого и Нового завета.* – М. : Российское библейское общество, 2002. – 1376 с.
3. Волокитина Т.В. *Основы медицинских знаний.* – М. : Академия, 2008. – 224 с.
4. Государственный архив Саратовской области (ГАСО) Ф. 59 Саратовское городское полицейское управление 1880 – 1917 гг. Оп. 1., Д. 79, Д. 128, Д. 151-152, Д. 422
5. ГАСО. Ф. 66 Частные приставы г. Саратова Саратовского городского полицейского управления. 1798 – 1917. Оп. 4., Д. 32
6. ГАСО. Ф. 178, Оп. 1 Саратовская губернская врачебная управа 1840 – 1865 гг.
7. Забылин М. *Русский народ. Праздники, обычаи и обряды на Руси.* – М. : Белый город, 2004. – 173 с.
8. Капица Ф.С. *Славянские традиционные верования, праздники и ритуалы.* – М. : Флинта; Наука, 2001. – 216 с.
9. Кон И.С. *Клубничка на берёзке: Сексуальная культура в России.* – М. : Время, 2010. – 608 с.
10. Короткова М.В. *Традиции русского быта.* – М. : Дрофа Плюс, 2008. – 320 с.
11. Музей эротического искусства и секса “Точка G” г. Москва, экспонаты основного фонда.

-
12. Народная медицина. – М. : Роспатент, 2007-2012. – URL: <http://natural-medicine.ru>
13. Научный архив института этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН (ИЭА РАН). Ф. ОЛЕАЭ (Общество любителей естествознания, антропологии и этнографии). Д. 53 (Легенда о дубе и рассказ о домовом, записанные В. Пасхаловым в Сердобском уезде Саратовской губернии, 1878 г.).
14. Научный архив Саратовского областного музея краеведения (НА СОМК). Op. 1. Д. 22 (Фольклорный материал: Приметы, песни, духовные стихи, записанные Богатыревой и Устиновым, студентами университета в 1920 г. в разных местах Саратовской губернии, и переданные музею). 30 л.
15. НА СОМК. Op. 1. Д. 31 (Фольклорный материал: Свадебный обряд, песни, заговоры, приметы, частушки и 16 рис. Чувашской растерной розетки, выполненные Акимовой. Фольклор записан разными лицами и в разных местах с 1920 – 1936 гг.). 155 л.
16. Цветков В.А., Резников М.А. Посты : правда и вымыслы. – М. : Политиздат, 1990. – 127 с.

УДК 008

КАРТИНА МИРА И КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ В ДЕТСКОМ РИСУНКЕ

© *A.G. Смирнова, Поволжский государственный университет сервиса (г. Тольятти, Россия)*

PICTURE OF THE WORLD AND CULTURAL CODES IN CHILDREN'S DRAWINGS

© *A.G. Smirnova, Volga Region State University of Service (Togliatti, Russia)*

В статье рассматриваются возможные подходы к формированию и анализу культурной компетентности в детской субкультуре [1]. Детская субкультура (или культура детства – в некоторых источниках) – особый культурный феномен, теоретическое осмысление которого актуально и необходимо в современном мире для современной науки. Детская субкультура имеет те же элементы, которые присущи всем видам субкультур.

Ключевые слова: детская субкультура, культурный код, картина мира, символы культуры, коммуникативный архетип, традиционная культура.

The paper discusses the possible approaches to the formation and analysis of cultural competence in children's subculture. [1] Children subculture (or the culture of childhood - in some sources) - a special cultural phenomenon, the theoretical understanding is important and necessary in today's world of modern science. Children subculture has the same elements that are common to all kinds of subcultures.

Key words: Children subculture, cultural code, world, symbols of culture, communicative archetype, the traditional culture.

E-mail: anzhelikasmirnova75@gmail.com

Э.А. Куруленко вполне справедливо утверждает, что, обретая человеческую сущность, приобщаясь к культуре, ребенок поглощает, постигает и

КАРТИНА МИРА И КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ В ДЕТСКОМ РИСУНКЕ

присваивает культуру, а вследствие этого и сам становится субъектом культурного творчества. Творческая деятельность детей позволяет им приобщиться к общечеловеческой системе ценностей: все потребности, установки, проявления ребенка являются даром культуры и даже те из них, которые обусловлены биологической природой, в процессе социализации оказываются “обработанными” культурой [2].

Автор данной работы рассматривает культурную компетентность нового поколения как направление развития российского общества XXI века, выявляет особенности картины мира в детском творчестве. Под культурной компетентностью исследователи понимают личностное качество человека, которое формируется в результате проникновения в чужую культуру. Авторы исследований, посвящённых проблемам детства, считают, что сущность детства заключена в его творческой активности [3]. Феномен детского творчества в специальных исследованиях рассматривается как явление детской субкультуры. Общими признаками детского творчества являются: самопривильность проявления (возникает само и повсеместно), общность возрастных границ (детство: от младенчества до юношества), общность видимых свойств (яркость, наивность, искренность, своеобразная выразительность), общность возрастных особенностей произведений детей [4]. Автор данной работы исходит из убеждения, что произведение, созданное ребёнком (художественно-изобразительное, литературное творчество), достойно культурологического изучения. Если художественно-игровая деятельность детей осуществляется при помощи взрослых (родителей, педагогов, деятелей культуры), то отображение ценностей культуры найдёт своё выражение в той картине мира, которую сочиняет и создаёт ребёнок. Но насколько целостной будет эта картина мира – вопрос, на который нам предстоит ответить.

Объектом исследования является детская субкультура.

Предметом изучения являются закономерности, которые позволяют обнаружить в художественном творчестве детей устойчивые качества, определяемые культурным кодом, сложившимся в том или ином социокультурном пространстве. Виды и формы отображения общечеловеческого, национального, социокультурного кода в детском рисунке позволят сделать выводы о культурных компетенциях учащихся художественных школ.

Новая парадигма культурного развития характеризуется целым рядом новых явлений, одним из которых является изменение способов трансляции культуры. Автор данной статьи более семнадцати лет работает в муниципальном образовательном бюджетном учреждении дополнительного образования детей Детской художественной школе им. И.П. Тимошенко в г. Сызрани Самарской области и является создателем проекта “Мир вокруг нас ЮНЕСКО”, направленного на работу с детьми и молодежью, самореализующими творческие потребности в учреждениях культуры, искусства и образования.

Появление Международного проекта “Мир вокруг нас ЮНЕСКО” в 2001 году было обусловлено необходимостью создания условий для активизации и реализации творческого потенциала детей. Международный про-

ект стал общественным институтом, который на практике утверждает право детей на роль источника информации; выявляет и поддерживает одаренных детей; целенаправленно формирует культурный потенциал нации; преобразует стихийный процесс творчества детей в серьезный конструктивный элемент современной художественной культуры.

Проект “Мир вокруг нас ЮНЕСКО” в своей реализации предполагает три этапа. Первый этап – международный фестиваль детского творчества, состоящий из нескольких конкурсов по видам искусств; второй этап – методический форум, изучающий новейшие разработки художественного образования; третий этап – культурно-экскурсионная работа по приобщению детей и молодежи к шедеврам российской и мировой культуры. Стrатегическое направление работы проекта связано с активизацией резервов поддержки традиционных культур.

Одна из главных характерных черт проекта в том, что он представляет искусство детей в контексте общей региональной художественной культуры с традициями и современными процессами ее развития. Именно целостный взгляд на развитие культуры во времени и пространстве лежит в основе общей концепции развития проекта и организации основных направлений его деятельности: конкурсной, экспозиционно-выставочной и научно-просветительной.

Интеграционный принцип работы проекта позволяет вносить вклад в решение проблемы развития не только индивидуального, но и коллективного целостного сознания. Международный проект “Мир вокруг нас ЮНЕСКО” располагает опытом масштабного подключения детей к созидательной творческой деятельности и влияния на формирование их сознания через систему экспозиционно-выставочной и научно-просветительной работы. Особое значение в реализации обозначенных задач имеют международные конкурсы и выставки детского изобразительного искусства, организуемые в условиях тесного сотрудничества с центрами детского творчества.

Материалом нашего исследования послужили работы, представленные на конкурс “Мир вокруг нас ЮНЕСКО” с 2001 по 2012 г. (более 10 000 работ из разных регионов России и зарубежных стран), участвовавших в конкурсах и фестивалях. Из множества творческих работ, присланных на конкурсы в 2006 – 2011 гг. в данной публикации для культурологического анализа выбраны те произведения, в которых имеет место эстетическое послание автора об инокультурном или этническом бытии. Участник фестиваля самостоятельно выбирал тот народ или этническую группу, о которой он будет повествовать. Поскольку основное число участников – воспитанники художественных школ и школ искусств, работающих по определённым программам и методикам, то все они получили сведения по заданной теме. Насколько возможно создать образ “другой” культуры, не будучи ее носителем? Чем отличаются тексты, созданные носителем культуры и ее “наблюдателем” и интерпретатором? Каким образом эти сведения о “мире вокруг нас” трансформировались в детском сознании? Существуют ли закономерности, которые позволяют обнаружить в художественном творчестве

КАРТИНА МИРА И КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ В ДЕТСКОМ РИСУНКЕ

детей устойчивые качества, определяемые культурным кодом? Ответ на эти вопросы очерчивает проблематику нашего исследования.

Информатизация современной культуры носит всепроникающий характер. Современный ребёнок, обитающий в “медиатизированном пространстве”, получает информацию через аудиовизуальные средства коммуникации и по-своему осваивает её, включая в свой социокультурный опыт. Продуктом творческой деятельности ребёнка является произведение, которое можно рассматривать и как артефакт культуры, и как текст, являющийся носителем определённой информации.

Обратимся к детским рисункам, где явно обнаруживается присутствие элементов культуры, знание о которых получено через различные источники информации. Всего для анализа выбрано 100 рисунков детей (авторам – от 3 до 17 лет), являющихся учениками художественных школ и школ искусств из самых разных регионов. Объединяет все выбранные нами работы детей тема “Этнический мир” – так мы называли рисунки, в которых предметом изображения является тот или иной аспект национальной (этнической) культуры. Все рисунки этой тематики распределились по следующим рубрикам: культура Европы (самая малочисленная группа рисунков – 5 % от общего числа; представлена исключительно в возрастной группе от 12 до 17 лет); культура Востока во всех его видах (представлена рисунками детей всех возрастных групп от 3 до 17 лет), культура Севера так же представлена рисунками детей всех возрастных групп от 3 до 17 лет).

Работа “Французское кафе” (автор Боковая Полина, 12 лет, г. Отрадный Самарской области) вписывается в замечательную галерею живописных полотен, посвящённых этой же теме, созданных французскими художниками конца XIX – начала XX века. Тематика и сюжет картины подростка не являются оригинальными. Французские художники создали огромное число полотен, посвящённых сценкам из жизни простых людей. Довольно часто эти сценки происходили в бистро, кафе, ресторанчиках Парижа или других французских городах и mestechkax. Пространство картины вмещало в себя типичный интерьер (столики с посетителями, внутреннее убранство кафе или уличка, если столики вынесены за пределы здания; часть архитектурного сооружения, как правило, старинного или оригинального; небо и окрестный пейзаж; натюрморт – продукты и предметы на столиках). Французские художники конца XIX – начала XX века стремились воссоздать единство человека и окружающей его среды, запечатлеть видимый мир.

Отметим тот факт, что российские художники XXI века тоже обратились к теме “Французское кафе”. При этом создаваемая ими картина мира инокультурного (французского) бытия совсем иная, чем у предшественников. Главное – из их полотен исчезли люди. Есть французский мир, воздух, столики, но каковы они, те, кто придёт в это эстетическое пространство, для кого это всё предназначено? В большинстве картин их нет.

Характерно, что подросток из всего многообразия сюжетов “Французское кафе” конца XIX – всего XX – начала XXI веков выбирает многофигурную композицию и ориентируется на ценности давно прошедшей эпохи.

Свидетельством тому, что “Французское кафе” участницы нашего конкурса появилось в результате знакомства с творчеством французских художников, является переданная многогранность картины повседневной жизни французского местечка; стирание жанровых границ в одном полотне – пейзаж, натюрморт, портрет; сюжеты из частной жизни персонажей и др. приметы, названные нами выше. Информацию о творчестве французских импрессионистов, как и знакомство с их картинами, школьница из Отрадного, скорее всего, получила, выполняя программу обучения в художественной школе. Посещение музеев и картинных галерей для подростков из глубинки – явление нечастое в современной действительности. Знакомство с шедеврами мирового искусства происходит благодаря альбомам (качество которых во многом зависит от издателя), тематическим дискам и посещениям специальных интернет-сайтов. При этом экранная культура трансформирует традиционную детскую картину мира в иную (визуальную) реальность. Детская субкультура в современном обществе испытывает колossalное влияние аудио- и видеосредств массовой информации. Различные средства информации для детей сегодня являются источником и конструктором построения картины мира И.С. Кон утверждал, что, “опираясь на возрастной символизм, то есть систему представлений и образов, в которых культура воспринимает, осмысливает и легитимирует жизненный путь индивида и возрастную стратификацию общества”, можно постигнуть культурно-исторический феномен, называемый детством [5]. С этой точки зрения анализ многомерного пространства картины школьницы позволяет нам выявить “возрастную стратификацию общества” и запечатлённый ионациональный культурный код, вызывающий в детском сознании определённые ассоциации. Обозначим те культурные доминанты, которые манифестируют “французский” мир в тексте подростка.

Столик с разрезанным арбузом, фрукты (виноград, яблоки), вазочки с конфетами и мороженым, несколько бутылок зелёного стекла, бокалы с коктейлем находятся в центре картины. Часть посетителей совершают какие-то танцевальные движения, но взгляды всех направлены в некую общую точку или внутрь себя. Задумавшаяся девушка с ребёнком на коленях и с улыбкой на лице держит руку ребёнка, другая молодая особа внимательно слушает собеседницу за столом и склонилась к ней. Почти все персонажи держат друг друга за руки или протягивают их друг другу. За пределами кафе – группа музыкантов. Музыка, её ритм объединяет всех – танцующих и сидящих за столиком.

Костюмы персонажей (15 фигур) репрезентируют стиль одежды французской молодёжи, в котором ярко выражена установка на демократичность. Шляпки, шляпы, берет, кепки и цилиндр, вуалька, футболки и юбки “в пол”, длинное платье на кринолине и сюртук поверх женского костюма – у девушки. Мягкие куртки, под которыми рубашки с бабочкой, галстуком; футболки; цветовая гамма – белый, бежевый, чёрный, розовый – у молодых людей. Брючный костюм танцующей пары не выявляет гендерных признаков. Мо-

КАРТИНА МИРА И КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ В ДЕТСКОМ РИСУНКЕ

лодой человек, приглашающий девушку на танец, одет в белый костюм, напоминающий Пьера (грустное выражение его лица тоже соответствует этому образу). Такое стилевое разнообразие костюмов не позволяет точно определить десятилетие XX века, в котором живут персонажи. Но позволяет сделать вывод о том, что перед нами представители молодёжной субкультуры со своими ценностями, нормами и правилами и предположить, что перед зрителем – артистическая труппа, возможно, после окончания спектакля собравшаяся в кафе.

Двенадцатилетняя художница в своём эстетическом послании фиксирует проявление гуманных и гармонических отношений молодых людей к предметному миру, другим и самим себе, создаёт атмосферу праздника, свободы. Каждый персонаж имеет яркую индивидуальность (внесистемность костюма – яркое тому доказательство) и вовлечён в некое коллективное бытие, которое, по мысли автора, определяет общее настроение картины, названной “Французское кафе”. При всей схожести этой картины с полотнами мастеров искусства перед нами картина мира, в которой детский праздник, детские впечатления, детские архетипы и символы заполнили всё пространство открытого кафе. В этом мире нет взрослых. Молодые люди – юны и влюблены. Их кукольные лица лишены напряжения, жесты свободны, они артистичны и открыты для общения.

Юная художница в своем творении проявляет этническую, социальную и художественную компетентность, возможность экспериментировать и выражать своё отношение к утрате группового взаимодействия, имеющего место в том социокультурном пространстве, в котором обитает она сама. Из всего многообразия тем и сюжетов, отражающих французскую ментальность, выбран и передан в рисунке коммуникативный архетип, столь важный “в коллективном бессознательном” (К. Юнг) этого народа.

Р. Барт считал, что изображение не столько является знанием реальности, сколько каким-то вопросом, к ней адресованным [6]. Вопрос, который в своей работе задаёт школьница, – это вопрос о существовании реальности, в которой любовь, доверие, изящество быта, мода, стиль общения, – норма жизни молодых людей. Такая реальность существовала, она зафиксирована в поэзии, живописи, кино, театральных постановках. Юная художница отобразила эту реальность в доступных для неё формах: композиции, сочетаниях красок, жанровых приметах.

Ещё одна работа, представляющая европейский мир, – “Венецианский пейзаж” (Сетракова Н., 15 лет, г. Шахты Ростовской области). Сюжет и тематика этой картины так же, как “Французского кафе” узнаваемы по множеству пейзажей, написанных на тему “Венеция” художниками разных эпох. На первый взгляд, в картине юной художницы трудно найти отличительные черты от полотен “взрослой” живописи: представлена улочка Венеции, где есть, как правило, одно-два кафе, магазин, аптека; домашние садики, которые устраивают на крышах и вдоль стен, подальше от воды; здания как будто вырастают из воды, так как набережные отсутствуют; горбатый мос-

тик; и, конечно же, чудо-символ Венеции – гондолы, которые называют черными птицами, черными лебедями Венеции. Тишина, безлюдье или колоритные гондольеры с пассажирами – вот сюжеты подобных пейзажей. Школьница выбрала первый сюжет (тишина, безлюдье). Гондолы одиноко качаются на разноцветной, радужной воде; дома с оттенками розовато-оранжевого цвета; цветы на стенах, яркий мостик, прозрачное небо – всё создаёт романтическую, светлую картину венецианской реальности. И в этой реальности нет места чёрным гондолам. Символика черного на фоне светлого уже понятна юной художнице. Видимо, её смущает неизбежное в таких случаях противопоставление (борьба света и тьмы), поэтому все гондолы на её полотне имеют разноцветную окраску и по размеру они совсем невелики – гораздо меньше реальных. Чёрные гондолы не вписываются в систему архетипов детской картины мира, представляющей светлый, солнечный образ инокультурного (итальянского) мира.

В своих работах школьницы создают образ мира, отражая общественно-исторический опыт и формы человеческих отношений. В их визуальной картине мира центральные образы в своих цветовых, композиционных, графических значениях культурно обусловлены, что свидетельствует о культурной компетентности юных авторов не только в художественной сфере, но и в социальной.

Тема восточного и северного этнического мира отражена в конкурсных работах детей более обширно (55 %). Возможно, дело в том, что эти культурные миры – наиболее загадочны, недоступны, по-сказочному волшебны и обращают художников не к цивилизационным процессам, а к природе. В работах детей от 3 до 17 лет в изображении этнокультурного мира преобладает тема традиционной культуры. Повседневная жизнь народов Севера и Востока представлена относительно устойчивыми образами, символами, знаками, передаваемыми из поколения в поколения детей. Пространство Севера: невысокие горы, снег, лед, неяркое солнце, жилища (чум, яранга), животные (олени, собаки), одинокий человек в характерной одежде северных народов, собачьи упряжки, сани; преобладают светлые голубоватые и серые тона. Пространство азиатского Востока: степь, разнотравье, юрта, предметы быта (казан, пиала, домра, кобыз, дастархан), луна, горы на горизонте, группы людей (от двух до многочисленных представителей разных поколений одной семьи), традиционные национальные костюмы. В основу большинства сюжетов конкурсантов положен миф родового прошлого. К.Г. Юнг утверждал, что миф родового прошлого является частью личности человека и обеспечивает “структурирование личности”, “взаимосвязь культуры человека и взаимопонимание людей” [7, 8]. Подобные сюжеты в творчестве детей могли появиться в результате прямого доступа к культурной традиции (знание фольклора, семейные традиции, непосредственное участие в народных праздниках, ритуальных действиях), благодаря разнообразным информационным источникам сегодняшнего дня (телевидение, кинематограф, интернет) и в результате проявления архетипов, которые опреде-

КАРТИНА МИРА И КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ В ДЕТСКОМ РИСУНКЕ

ляют сущность и способы взаимоотношений бессознательных первичных первообразов [8]. Миры родового прошлого в работах детей представлены следующими архетипами: Мудрый Старец, Великая Мать, Ребёнок, Солнце, Лошадь, Кошка, Вода (река, море, пруд, озеро). В форме изобразительного рассказа о жизни и быте народов Севера и Востока в детских рисунках фиксируется опыт реальной или воображаемой ролевой игры, отражаются сюжеты и образы, знакомые по мультфильмам, художественным фильмам, узнаются коммуникативные архетипы, восходящие к глубокой древности. Линии и фактура в них – это закодированные жесты, передающие определённые коммуникативные намерения.

Учащиеся художественных школ и школ искусств, получая информацию из разнообразных источников, создают целостные образы этнических миров и отражают в них культурные коды и символы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. См. об этом: Фельдштейн Д.И. *Феномен детства и его место в развитии современного общества* // *Мир психологии*. – 2002. – № 1 (29). – С. 9 – 20; Чистяков В.В. *Современное детство как антрополого-методологическая проблема* // Там же. – С. 20 – 25 .
2. Куруленко Э.А. *Историческая эволюция детства. Социокультурный аспект* // *Социология*. – 1998. – № 1. – С. 21 – 35.
3. См. Вундт В. *Фантазия как основа искусства* / Пер. Л.А. Зандера; под ред. проф. А.П. Нечаева. – СПб. : Издание Товарищества М.О. Вольфа, 1914. – 147 с.; Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 96 с.; Ортега-и-Гассет Х. *Эстетика. Философия культуры* / Вступ. ст. Фридлендера Г.М.; Сост. Багно В.Е. – М. : Искусство, 1991. – 588 с.; Хейзинга И. *Nomo Ludens; Статьи по истории культуры* / Сост. пер. и авт. вступ. ст. Сильвестров Д.В.; науч. коммент. Харитоновича Д.Э. – М. : Прогресс-Традиция, 1997. – 413 с.
4. См. об этом: Некрасова-Каратеева О.Л. *Художественная природа детского рисования. Детский рисунок как предмет искусствоведческого анализа* // *Вопросы искусствознания и культурологии*. Вып. 2. – СПб. : СПбГХПА, 2005. – С. 50 – 65.
5. Кон И.С. *Социологическая психология*. – М., Воронеж, 1999. – С. 63.
6. Барт Р. *Система моды. Статьи по семиотике культуры*. – М., 2003. – С. 392.
7. Юнг К.-Г. *К пониманию психологии архетипа младенца* // *Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе*. – М., 1991. – С. 120.
8. Юнг К.-Г. *Архетип и символ*. – М., 1991. – С.68.

ПЕДАГОГИКА

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© *M.V. Amitrova, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIAL IMPORTANT QUALITIES FORMATION FOR PROFESSIONAL OCCUPATION OF HIGHER SCHOOL TECHNICAL STUDENTS VIA THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

© *M.V. Amitrova, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)*

Автор статьи анализирует проблему формирования социально-значимых качеств для профессиональной деятельности у студентов технических вузов и раскрывает условия данного процесса при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: педагогические условия, формирование социально-значимых качеств для профессиональной деятельности, профессиональная подготовка инженера в процессе обучения иностранному языку.

The author of the article analyzes the problem of social important qualities formation for professional occupation of higher school technical students and considers the pedagogical conditions of this process via the foreign language teaching.

Key words: pedagogical conditions, formation of social important qualities for professional occupation, engineering training by the means of the foreign language.

E-mail: amitrova79@mail.ru

Реализация Стратегии развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года и Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года предполагает создание условий для формирования ключевых компетенций, обеспечивающих инновационную деятельность инженеров. По мнению различных исследователей, необходимым элементом структуры любой компетенции являются определенные личностные качества, без формирования которых процесс овладения профессиональными компетенциями и их реализация представляется невозможным. Наиболее важными качествами, которыми должен обладать выпускник учреждения профессионального образования, являются: коммуникативность, ответственность, самостоятельность, инициативность. Ряд учёных, мнение которых мы разделяем, определяют

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ..

данные качества как социально-значимые качества для профессиональной деятельности (Н.Н. Маливанов, М.В. Семышев).

Практическое владение иностранным языком как коммуникационным инструментом эффективного участия в процессах глобализации, включая способность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению на иностранном языке, выступает одним из ведущих требований подготовки высококвалифицированных специалистов.

Исследования последних лет (Н.Б. Голубева, О.Ю. Иванова, Л.В. Макар, К.В. Маркарян, С.Л. Новолодская, Л.К. Сальная, В.Ф. Тенищева и др.) обращаются к выявлению педагогических условий профессионально-ориентированного обучения иностранному языку для формирования наиболее значимых качеств, способностей, свойств личности специалиста.

Существуют различные подходы к рассмотрению понятия “педагогическое условие”. Ю.К. Бабанский рассматривает педагогические условия как “обстановку”, при которой компоненты учебного процесса представлены в наилучшем взаимодействии и которая даёт учителю возможность плодотворно работать, руководить учебным процессом, а учащимся успешно трудиться. П.И. Пидкастый, А.М. Столяренко и другие учёные считают, что педагогические условия выступают в качестве совокупности взаимосвязанных факторов. Соответствуя современному состоянию педагогического процесса и развиваясь в зависимости от стоящих перед вузом целей и задач, по мнению В.И. Андреева, педагогические условия представляют собой результат целенаправленного отбора, конструирования, моделирования и применения элементов содержания, методов, приёмов и форм обучения для достижения тех или иных психолого-педагогических целей [1].

Мы разделяем мнение В.И. Андреева и С.С. Кашлева и под педагогическими условиями понимаем совокупность сторон педагогического процесса, систему средств, взаимодействий для развития [4].

По нашему мнению, формирование социально-значимых качеств для профессиональной деятельности у студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку будет эффективным при соблюдении педагогических условий:

- включение в содержание учебной дисциплины “Иностранный язык” тематического материала, основанного на специальной терминологии; речевых клише, необходимых для ведения переговоров с проектными организациями и поставщиками технологического оборудования; специальных текстов, связанные с особенностями технологического процесса и производства; коммуникативных заданий, имитирующих ситуации профессионального общения;
- организация процесса обучения иностранному языку с использованием компьютерных технологий и вовлечением студентов во внеаудиторную научно-исследовательскую деятельность;
- готовность преподавателя иностранного языка к формированию социально-значимых качеств для профессиональной деятельности у студентов технического вуза.

Раскроем сущность первого педагогического условия. Анализ теоретических работ М.В. Ткаченко, О.Б. Соловьевой и др. показал, что в настоящее время наряду с овладением навыками профессионально-делового общения перед преподавателями ставится задача формирования у студентов личностных качеств, важных для профессиональной деятельности, в процессе обучения иностранному языку.

Между тем, в исследованиях последних лет (А.А. Вербицкий, О.Ю. Иванова, П.И. Образцов, В.Ф. Тенищева и др.) подчёркивается, что для того, чтобы подготовить студентов к профессионально-ориентированному общению на иностранном языке и сформировать у них качества, важные для профессиональной деятельности, необходимо переосмыслить цели, содержания, методы и средства обучения [2, 5].

Для того чтобы превратить учебный процесс в действующую методику обучения иностранному языку, способствующую формированию социально-значимых качеств для профессиональной деятельности, на кафедре иностранных языков Пензенской государственной технологической академии был разработан учебно-методический комплекс (УМК) “Английский язык для инженеров-технологов в сфере продовольственных продуктов и потребительских товаров”. Данный комплекс направлен на осуществление углубленной, языковой подготовки по специальностям 260602 ‘Пищевая инженерия малых предприятий’, 260501 ‘Технология продуктов общественного питания’, 080502 ‘Экономика и управление на предприятии’, 260601 ‘Машины и аппараты пищевых производств’, начиная с младших курсов вуза. Особенность такого учебно-методического обеспечения заключается, прежде всего, в тесной взаимосвязи структуры и содержания материалов с квалификационными требованиями к выпускникам и видами их профессиональной деятельности.

В содержание УМК включены материалы, раскрывающие особенности процессов пищевого производства, использования пищевой продукции, продвижения пищевых продуктов на рынке и др. Материалы, отражающие применение пищевых продуктов, составляют содержание специально разработанного для этих целей учебно-методического пособия (*English for Food Engineers*), сборника текстов для домашнего чтения (*Supplementary reading*), сборника профессионально-ориентированных итоговых тестов (*Tests*).

Учебные тексты УМК “Английский язык для инженеров-технологов в сфере продовольственных продуктов и потребительских товаров” предлагают знания о разных сферах производственных и общественных отношений, вскрывают проблемы современного состояния промышленности и науки, способствуют процессу интеллектуальной и личностной автономизации, социально-психологической адаптации студентов. Информация в текстах не только углубляет профессиональные знания студентов, но и повышает уровень мотивации к изучению иностранного языка. Тематика текстов определяет лексический состав словаря учебного пособия. Использование словаря, состоящего из 25-30 понятий, при чтении профессионально-ориентированных текстов позволяет эффективно усвоить систему понятий, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Студенты знакомятся со специфическими иноязычными структурами предложений, присущими професси-

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ...

онально направленным текстам, подробно анализируют полученную лингвистическую и профессионально значимую информацию.

Представленный к изучению учебный материал включает актуальные темы профессионально-коммуникативной направленности, например: обсуждение пищевых продуктов и их содержания, ознакомление с особенностями питания представителей иной культуры, правилами общения с зарубежными коллегами, и предполагает овладение студентами профессиональными, лингвистическими знаниями и группами социально-значимых качеств для профессиональной деятельности.

Для достижения перспективного уровня сформированности социально-значимых качеств для профессиональной деятельности будущих инженеров были спроектированы упражнения, реализующие разнообразные приемы обучения и создающие условия для речевой практики, например: “мозговой штурм”; ролевая игра, составление презентации; устное выступление одного из студентов перед учебной группой; обсуждение проблемных вопросов в форме беседы или учебной дискуссии (направляемой или свободной), которая может принимать такие организационные формы, как “заседание экспертной группы”, “диспут; решение речемыслительных задач разного уровня проблемности и сложности, способствующих развитию механизмов мышления (ориентации в ситуации, принятия решений, целеполагания, прогнозирования, выбора, комбинирования, конструирования); проект и др.

Использование педагогом интерактивных методов обучения в процессе работы с УМК позволяет обучающемуся стать субъектом учебной деятельности, активным участником познавательного процесса, в течение которого у обучаемого развивается способность видеть проблему, планировать цель и пути её достижения, принимать решения, преодолевать препятствия, отбирать успешный опыт, анализировать неудачи, тем самым проявлять не только познавательную активность, но и свои личностные качества, свою индивидуальность.

Реализация первого условия будет способствовать интеграции в содержание учебной дисциплины “Иностранный язык” профессионально-направленной и учебно-коммуникативной деятельности студентов на иностранном языке. В результате такой интеграции происходит слияние профессионально-ориентированных и учебно-коммуникативных ситуаций, что способствует формированию социально-значимых качеств для профессиональной деятельности.

Второе педагогическое условие предполагает использование компьютерных технологий и вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность для эффективного формирования социально-значимых качеств для профессиональной деятельности. На кафедре иностранных языков Пензенской государственной технологической академии существует возможность изучать иностранный язык в компьютерных классах, используя обучающие компьютерные программы, что позволяет отрабатывать учебный материал столько времени, сколько требуется в каждом индивидуальном случае. Это означает применение индивидуального подхода в большей степени, чем позволяет занятие в обычном классе, а также развитие информационно-

коммуникативной, организаторской, ценностной групп качеств у обучающихся. Обучение иностранному языку будущих инженеров с помощью компьютерных технологий является процессом не только систематического усвоения умений, знаний, навыков, но и процессом формирования у студентов социально-значимых качеств для профессиональной деятельности.

Преподаватель, используя компьютерные программы, убеждается в том, что обучающийся самостоятельно регулирует свой темп обучения, имеет возможность вернуться к отработанному материалу, опередить ход обучения своих одногруппников, восполнить пробел в знаниях. Также преподаватель может наблюдать за формированием групп ценностных, организаторских, информационно-коммуникативных качеств каждого студента.

Следует отметить, что компьютерные программы предоставляют широчайшие возможности для формирования информационно-коммуникативной, ценностной групп качеств, так как включают в себя такие тренировочные упражнения, как: задания обучаемым с возможностью отправки ответа в произвольном виде (текст, файл и т.п.); чаты; система тестирования, поддерживающая импорт заданий в форматах различных систем подготовки тестов; система управления учебным курсом (количество тем, структура, график-календарь и т.д.); система авторизации и аутентификации, обеспечивающая разделение функций и разграничение прав доступа различным категориям пользователей; развитая система обмена сообщениями, в том числе система подписки и уведомлений и др.

Система статистики обеспечивает постоянный мониторинг работы всех пользователей системы: преподаватель может в любой момент посмотреть, когда и что делал студент на сайте – сколько раз обращался к ресурсам.

Студенты привыкают к точности, аккуратности, так как компьютер постоянно контролирует самостоятельную работу и сигнализирует о совершенных ошибках. Одновременно студент имеет возможность управлять компьютером, задавая определённый режим обучения, выбирая материал и последовательность выполнения заданий. Это индивидуализирует процесс обучения, делает его избирательным и личностно-ориентированным.

Изучение иностранного языка с помощью компьютерных технологий позволяет студентам получать не только знания и навыки, связанные с различными аспектами языка (лексикой, фонетикой, грамматикой), профессиональные знания, но и устанавливать межличностные отношения в процессе коммуникации, вырабатывать собственный стиль поведения, эффективно использовать и формировать свои социально-значимые качества для профессиональной деятельности, которые будут выгодно их отличать от потенциальных конкурентов.

В исследованиях Н.А. Галеевой, М.Г. Квиткова, И.Н. Тоболкиной и др. внеаудиторная деятельность по формированию организаторских способностей и качеств студентов в структуре профессиональной подготовки рассматривается в качестве основного вузовского социума, интегрирующего усилия всех участников образовательного процесса и готовящего выпускников к деятельности в рыночных условиях [3]. Таким образом, эффективность формирования организаторской группы качеств студентов вуза во многом зависит

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ...

от их включения во внеаудиторную деятельность и организации собственного развития и формирования. Задача развития научно-исследовательской компоненты в иноязычном образовательном процессе решается и в процессе организации студенческих научно-практических конференций по иностранным языкам, в том числе по предметным областям специального знания. Такие конференции проводятся в течение последних лет кафедрой иностранных языков Пензенской государственной технологической академии. В рамках подготовки к научно-практической конференции студенты вовлекаются в деятельность, связанную с подготовкой и проведением научных конференций на иностранном языке по тематике будущей специальности, предполагающую создание собственных письменных и устных речевых продуктов и непрерывное совершенствование требуемых для этого знаний, навыков и умений в компьютерной среде. В ходе защиты проекта предусматривается широкое обсуждение на английском языке предлагаемых решений, оппонирование, дискуссия. Поэтому от участников проекта требуется умение аргументировать свою точку зрения, выдвигать контраргументы оппонентам, поддерживать дискуссию, приходить к компромиссу. Вышеперечисленные умения, отражающие специфику коммуникативной компетентности, знание речевого этикета носителей языка, социокультурный аспект обсуждаемой проблемы, характеризуют продуктивный характер внеаудиторной деятельности именно для формирования организаторской группы качеств.

В рамках реализации третьего педагогического условия мы провели опрос преподавателей иностранного языка и выяснили, что некоторые педагоги не готовы тратить время на формирование социально-значимых качеств для профессиональной деятельности, а уделяют основное внимание только обучению иностранному языку. Для того чтобы подготовить педагогов, работающих в группах с инженерами-технологами, к формированию социально-значимых качеств для профессиональной деятельности, мы сочли необходимым провести серию семинаров для них.

Преподавателям предложили изучить учебно-методический курс “Английский язык для инженеров-технологов в сфере продовольственных продуктов и потребительских товаров”, включающий цели, задачи курса обучения, содержание курса, требования к уровню усвоения программы. Опираясь на теоретические и практические разработки исследователей, было показано, что обучение иностранному языку в вузе не сводится только к усвоению знаний, умений, навыков. Помимо освоения иностранного языка, в процессе обучения у будущих инженеров происходит формирование социально-значимых качеств для профессиональной деятельности (информационно-коммуникативная, организаторская, ценностная группы качеств).

Особое внимание на семинарах мы уделили особенностям организации обучения, направленного на формирование социально-значимых качеств для профессиональной деятельности инженеров, остановились подробнее на методах, приёмах, формах, способах и средствах обучения.

С целью формирования и развития у студентов умений самоконтроля и самооценки нами были предложены и наглядно продемонстрированы

дополнительные средства обучения иностранному языку: сборник текстов для домашнего чтения и сборник профессионально-ориентированных итоговых тестов для студентов специальности “инженер-технолог” в сфере продовольственных продуктов и потребительских товаров.

Таким образом, наиболее эффективное формирование социально-значимых качеств для профессиональной деятельности у будущих инженеров происходит при соблюдении выше охарактеризованных условий в процессе обучения иностранному языку в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. – М. : Прометей, 1981.
2. Вербицкий А.А. Иноязычные компетенции как компонент общей профессиональной компетенции инженера: проблемы формирования / А.А. Вербицкий, В.Ф. Тенищева // Высшее образование сегодня. – М., 2007. – № 12.
3. Галеева Н.А. Формирование организаторских способностей студентов вуза во внеаудиторной деятельности : Автореф. дисс. ...к.п.н. – Красноярск, 2008.
4. Каилев, С.С. Интерактивные методы обучения : Учеб.-метод. пособие. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 224 с.
5. Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. – Орел : ОГУ, 2005.

УДК 378.225

**АКАДЕМИЧЕСКИЙ И МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТЫ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ АСПИРАНТОВ К СДАЧЕ
ВСТУПИТЕЛЬНОГО ЭКЗАМЕНА ПО ДИСЦИПЛИНЕ
“ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК”**

© *И.В. Борисова, Пензенская государственная
технологическая академия (г. Пенза, Россия)*

**THE ACADEMIC AND MORAL ASPECTS OF PREPARING FUTURE
POST-GRADUATES FOR PASSING THEIR ENTRANCE
EXAMINATION IN THE SUBJECT “THE ENGLISH LANGUAGE”**

© *I.V. Borisova, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)*

Статья посвящена различным аспектам взаимодействия преподавателя и студента на занятиях. Затрагивается проблема формирования гармоничной личности в современных условиях, прослеживаются как положительные, так и отрицательные тенденции, наметившиеся в вузовском образовании. Автор делится опытом создания учебно-методического пособия, необходимого для плодотворного общения преподавателя английского языка и будущих аспирантов в процессе их подготовки к сдаче вступительного экзамена.

АКАДЕМИЧЕСКИЙ И МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТЫ...

Ключевые слова: интеллигенция, высшее образование, система ценностей, знания, информация, вступительный экзамен, учебно-методическое пособие.

The article is devoted to different aspects of the teacher and student's interaction in class. It touches upon the problem of forming harmonious personality in modern conditions, traces both positive and negative tendencies which have recently appeared in the higher education. The author shares her experience of creating the teaching aid necessary for the English teacher and post-graduates' fruitful communication in the process of their preparing for passing their entrance examination.

Key words: the intellectuals, higher education, value system, knowledge, information, entrance examination, teaching aid.

E-mail: ivb66@yandex.ru

Современное российское общество часто критикуют за отсутствие нравственных идеалов, чётко сформулированной национальной идеи. Трудно с этим не согласиться. Для поступательного развития необходима некая платформа, точка опоры. Иными словами, чтобы доказывать теоремы, необходимо знать аксиомы. Эти аксиомы не должны быть связаны с каким бы то ни было социальным строем или религиозными убеждениями. Они нужны обществу для того, чтобы выживать, т.е. продолжать эволюционировать. Их-то и призвано дать образование.

Кто же в современном обществе способен стать носителем этого здорового консерватизма, хранителем накопленного поколениями полезного в нравственном отношении опыта? Ответ не нов: интеллигенция.

В советские времена всё было более-менее ясно. Учитель, врач, инженер – это интеллигент. Предполагалось, что высшее образование, полученное в советском вузе, формировало необходимую систему ценностей, выводило выпускника вуза на качественно новый уровень знаний и культуры, который априори обеспечивал ему авторитет и уважение со стороны других членов общества. Конечно, так должно было быть в идеале, так задумывалась системой. И можно много спорить об идеологической подоплёке высшего образования в тогдашнем Советском Союзе. Каждый исходит из своего личного опыта, в котором есть и плохое, и хорошее.

Кого же можно назвать интеллигентным человеком сегодняшнего общества? Человека с высшим образованием? Едва ли. Коммерциализация образования снизила качество такого образования до неимоверного уровня. В обществе появилась масса людей, которые не занимаются ни физическим, ни умственным трудом. Физическим не хотят, а умственным не могут. Оканчивают вузы, но уровень интеллекта и профессиональной подготовки не позволяет им существовать комфортно в выбранной сфере деятельности. Особенно в провинциальных городах, где выбор рабочих мест, мягко говоря, небогат. И возникает духовная пустота, которая ведёт к порокам или, того хуже, к их маргинальному проявлению – извращениям.

Сама идея исключительности человека, владеющего знаниями, ушла в небытие. Знания, а точнее информацию, можно получить сейчас, не выходя из дома. Интернет – поистине великое изобретение человечества. Но,

как любое великое изобретение, оно может обернуться как неоспоримым благом, так и вселенским злом.

Чем же вообще отличается информация от знания? Видимо, знания – это информация, получившая морально-нравственную оценку, иными словами, “пропущенная через себя”. В этом суть профессии педагога: пропускать через себя информацию, отсекать всё вредное и губительное для молодого ума и отбирать поистине интересное, нужное, благородное. В этом же суть воспитательной работы (не путать с конкурсами художественной само-деятельности и пр.). Воспитание – это процесс совместного обретения новых идей в ходе освоения той или иной дисциплины. Это – труд души людей, связанных общим делом. Именно так. Этот процесс только тогда интересен, когда он обобюден. Талантливому педагогу неинтересен посредственный студент. И наоборот.

А что же такое талант? Это, по-видимому, безудержная фантазия плюс безупречное чувство меры. Если педагог наполнен идеями и одержим постоянной внутренней работой, он – живой. Он интересен. Пустоту и фальшь невозможно завуалировать никаким применением спецэффектов модных ныне информационных технологий. Они есть сегодня дома практически у каждого студента. В дефиците же – живое общение с умным, воспитанным, самодостаточным человеком. Для преподавателя важно быть, а не позиционировать себя таковым. Повседневное, материальное важно осветить духовным, вечным. Показать, что знания, “труд души” – это то, что может спасти в непростых жизненных ситуациях.

Кому на Руси легче жить: человеку нравственному или безнравственному? Как ни парадоксально, нравственному. Почему? Ответ, видимо, можно попытаться сформулировать следующим образом. Нам постоянно приходится решать: пойти или не пойти на компромисс, переступить или нет? Порядочный человек освобождён от дилемм подобного рода: сформированные внутренние ценности чётко диктуют линию его поведения и накладывают вето на определённые поступки. Так нельзя. Это – аксиома. Иначе, по Достоевскому, замучает совесть. А это пострашнее бедности, лишений, болезней, одиночества...

Сформировать подобное мировоззрение неимоверно трудно. Особенно в наше время, когда навязываются не свойственные российской ментальности ценности – деньги, потребление, самопиар.. Не существовавшая ранее профессия менеджера стала превалировать. А кто же такой менеджер? Руководитель? А как он может руководить какой-либо профессиональной деятельностью, если он её не знает? Рискуя навлечь на себя гнев праведный, скажем: менеджер – это деятельный дилетант. А здоровому обществу нужны профессионалы. Если человек поработал в своей сфере, проявил лидерские качества, заслужил уважение коллектива, выработал в себе умение нести ответственность – вот тогда он может стать успешным руководителем. Научить этому нельзя, научиться можно. Всё остальное “от лукавого”.

Но вернёмся к вузовскому образованию. Итак, молодые люди хотят видеть в аудитории увлечённого, эрудированного, мудрого преподавателя. С другой стороны, преподаватель подпитывается энергией и пытливостью

АКАДЕМИЧЕСКИЙ И МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТЫ...

ума от своих студентов. Хочется видеть глаза человека, если не равного по интеллекту и одержимости твоей дисциплиной, то хотя бы неравнодушного и любознательного. Пусть инакомыслящего, но живого!

Вот почему с бульшим удовольствием мы идём на занятия с аспирантами. Всё-таки и уровень повыше, и жизненный опыт побогаче, да и мотивация посильнее, чем у студентов первых-вторых курсов, которым преподадётся дисциплина “Иностранный язык” (речь идёт о специалитете, т.к. двухуровневая система высшего образования ещё только начала внедряться, и анализировать её плоды, если таковые будут, пока, как нам кажется, рановато).

Итак, аспирант и иностранный язык. Можно ли заинтересовать молодого учёного-технаря этим гуманитарным предметом? Нужно ли это делать? Как и на каком этапе?

С 2011 года в Пензенской государственной технологической академии (ПГТА) был введён экспресс-курс по подготовке будущих аспирантов к сдаче вступительного экзамена. Он рассчитан на 40 часов (20 аудиторных плюс 20 – самостоятельная работа). Сразу же встал вопрос об учебно-методическом пособии, которое было бы рассчитано на вышеозначенное количество часов и отвечало бы pragmatичному аспекту в части подбора материала.

В течение 2011/12 учебного года такое пособие было разработано и апробировано нами на кафедре иностранных языков ПГТА [1]. Хотим поделиться мотивацией и опытом создания подобных пособий.

При создании пособия мы прежде всего руководствовались тем, что между сдачей экзамена за вузовский курс дисциплины “Иностранный язык (английский)” и вступительным экзаменом в аспирантуру проходит довольно большой отрезок времени (минимум 3 года). Чаще всего бывает так, что за это время студенты редко сталкиваются с необходимостью освежать и пополнять свои знания по этой дисциплине. Ещё один фактор, который мы принимали во внимание – наличие групп начинающих и продолжающих, то есть довольно большой разрыв в уровнях владения языком будущими аспирантами. Третий фактор – степень вовлечённости будущих аспирантов в сферу их научных интересов (их профессиональная компетентность) и их общая эрудиция. Безусловно, необходимо было учесть и лимит времени, отведённый на подготовку к экзамену.

Исходя из вышеизложенного, а также принимая во внимание требования к уровню языковой подготовки аспирантов [2] и соблюдая преемственность по отношению к курсу подготовки к сдаче кандидатского экзамена [3], мы решили включить в пособие следующие разделы:

Требования к вступительному экзамену.

Урок 1; Урок 2; Урок 3; Урок 4; Урок 5.

Приложение 1. Примерное содержание экзаменационных вопросов.

Вопрос 1.

Приложение 2. Примерное содержание экзаменационных вопросов.

Вопрос 2.

Приложение 3. Таблица неправильных глаголов.

Приложение 4. Тексты для аудирования.

Приложение 5. Образцы протокола и экзаменационного листа.

Библиографический список.

Остановимся подробнее на структуре уроков. Каждый урок включает в себя подразделы: Правила чтения; Словообразование; Грамматика; Аудирование; Устная практика; Проверочная работа.

Грамматический материал представлен функционально (в виде сводных таблиц). Освещены следующие грамматические темы: Порядок слов в повествовательном предложении; Функции окончания -(e)s; Формальные подлежащие *it, one, there*; “Цепочки существительных”; Функции глаголов *to be, to have, to do*; Степени сравнения прилагательных и наречий; Модальные глаголы; Основные формы глагола; The Active Voice; The Passive Voice; Формы, оканчивающиеся на -ing.

Содержание текстов для аудирования перекликается с теми вопросами, которые необходимо затронуть в беседе о себе и своих интересах, о планировании научного исследования.

Страницы, отведённые для работы в подразделе “Устная практика”, представлены в форме рабочей тетради: после каждого вопроса имеется поле для заполнения с возможными вариантами ответа или ключевыми словами.

В “Проверочную работу” включены тексты соответствующей тематики (“Oxford”, “Alfred Noble”, “Cultural Awareness”, “Your Academic Advisor”) и лексико-грамматические задания к ним.

В последнем уроке будущие аспиранты могут ознакомиться с последовательностью работы с научно-техническим текстом. В качестве домашнего задания предлагается поработать с аутентичными текстами из приложений 1 и 2 (тематическая подборка материалов из Интернета с учётом направлений подготовки аспирантов и областей их научных исследований).

Как показала практика, занятия с использованием данного учебно-методического пособия, достаточно эффективны. Естественно, подобный формат занятий и, соответственно, их учебно-методическое обеспечение носят явно выраженный прикладной характер. Автор не претендовал на глубокое освещение английской грамматики и тематическое разнообразие лексического материала. Однако поставленные задачи были решены, общение преподавателя и слушателей курса было довольно плодотворным и взаимно обогащающим, о чём свидетельствуют благодарные отзывы в отдел аспирантуры и хорошие результаты вступительных экзаменов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисова И.В. *Английский язык для поступающих в аспирантуру по неязыковым специальностям*. – Пенза : ПГТА, 2012. – 64 с.
2. Программа-минимум кандидатского экзамена по общенаучной дисциплине “Иностранный язык”. – М. : МГЛУ им. М. Тореза, 2004. – 17 с.
3. Борисова И.В., Ясаревская О.Н. *Английский язык для аспирантов и соискателей неязыковых специальностей : Программные требования и методические указания по подготовке к сдаче кандидатского экзамена по общенаучной дисциплине*. – Пенза : ПГТА, 2006. – 41 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТИВНОСТИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ
СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

© *O.A. Voskrekasenko, Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского (г. Пенза, Россия)*

**FUTURE TEACHERS SOCIALADAPTABILITY FORMATION IN
THE CONTEXT OF THE PERSONAL SOCIALIZATION PROBLEM**

© *O.A. Voskrekasenko, Penza State Pedagogical University (Penza, Russia)*

В статье раскрываются сущность, структура и основные направления развития социальной адаптивности будущих педагогов как интегративной характеристики личности, выступающей внутренним условием её успешной социализации и отражающей способность к выбору стратегий адаптации. Особое внимание уделяется характеристике влияния факторов социализации на выбор будущими педагогами адаптационных стратегий.

Ключевые слова: социальная адаптивность, будущий педагог, образовательный процесс, социализация, факторы социализации.

The article describes the nature, structure and main directions of the future teachers' social adaptability development as the integrative characteristics of the person serving the internal condition of his successful socialization and showing the ability to choose adaptation strategies. Special attention is paid to the socialization factors influence characteristics to choose adaptation strategies by future teachers.

Key words: social adaptability, future teacher, educational process, socialization, socialization factors.

E-mail: voskr99@rambler.ru

Современная социокультурная ситуация трансформирующегося общества значительно усложняет процесс социализации молодёжи. В силу недостаточности жизненного опыта она испытывает трудности, связанные с неумением найти паритет между социальным и индивидуальным. В условиях усиления роли институциональных механизмов социализации именно современное образовательное учреждение призвано формировать модели продуктивного адаптивного поведения молодёжи, способствующие достижению ими баланса между адаптацией в обществе и обособлением в нём, составляющую сущность успешной социализации личности.

В этой связи перед системой высшего педагогического образования встаёт задача профессиональной подготовки специалистов, адаптивных к меняющимся обстоятельствам среды и готовых, в свою очередь, содействовать успешной социализации учащихся. Решение этой задачи возможно через целенаправленное формирование у студентов (будущих педагогов) способности к адаптации – социальной адаптивности.

Под социальной адаптивностью будущего педагога нами понимается интегративная характеристика личности, выступающая внутренним условием её успешной социализации и отражающая способность к выбору

стратегий адаптации, отвечающих потребностям личности и оптимизирующих взаимодействие с социальной средой. Стратегии адаптации – это “осознанные и неосознанные, регулярные или случайные действия (бездействия), обеспечивающие личности субъективно воспринимаемое, объективно складывающееся состояние личностной адаптированности” [4, с. 40].

На осуществление студентами (будущими педагогами) выбора стратегий адаптации оказывает влияние целый комплекс внешних (связанных с особенностями среды) и внутренних (связанных с особенностями личности как субъекта адаптации) факторов. Особое место среди внешних факторов занимают макро-, мезо- и микрофакторы социализации. В свою очередь, среди макрофакторов социализации на выбор стратегий адаптации заметное влияние оказывают такие факторы, как общество и государство. Общество осуществляет это влияние через гендерную, возрастную и социальную структуру, определяющую модели поведения личности в адаптационной ситуации в зависимости от её половой, возрастной, а также социальной принадлежности. В свою очередь государство – через официальную идеологию и пропаганду, формирующую у граждан определённую систему ценностей и убеждений, реализуя социальный заказ через государственную систему образования, в частности, через учреждения высшего профессионального образования.

В ряду мезофакторов социализации заметную роль в выборе стратегий адаптации играют такие факторы, как средства массовой коммуникации и субкультура. Как показывают многочисленные исследования, СМК весьма существенно влияют на усвоение людьми всех возрастов широкого спектра социальных норм, ценностных ориентаций и установок, которые лежат в основе осуществляемого личностью выбора адаптационных стратегий (А.А. Коренной, А.В. Мудрик, М.В. Полянская, С.И. Розум и др.). Выполняя когнитивную функцию, СМК повышают уровень информационной компетентности будущего педагога и его психологической грамотности в ситуации профессионального и межличностного взаимодействия, способствуя формированию социальной компетентности. Помимо этого, СМК расширяют поведенческий репертуар в ситуации адаптации.

Что касается негативного влияния СМК, то оно во многом определяется возрастными и индивидуальными особенностями личности. Так, в студенческом возрасте уже сложилась определённая система ценностей и установок и информация, противоречащая им, либо не воспринимается, либо истолковывается сообразно личностным взглядам. Более того, студенты (будущие педагоги) относятся к достаточно образованным слоям населения, с высоким уровнем информационной компетентности, что снижает негативные аспекты воздействия СМК.

Влияние субкультуры как мезофактора социализации на выбор стратегий адаптации особенно велико именно в подростковом и юношеском возрасте. Молодёжная субкультура, выступая в качестве стилизованного механизма социализации, накладывает отпечаток на систему ценностных ориентаций человека, оказывает существенное влияние на то, как человек относит себя к социумом, какие модели поведения предпочитает в адап-

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТИВНОСТИ...

тационной ситуации. Однако, как отмечает А.В. Мудрик, “субкультура влияет на социализацию человека постольку и в такой мере, поскольку и в какой мере группы, которые являются её носителями, референтны (значимы) для него” [3, с. 272]. Поэтому особое место среди микрофакторов социализации, оказывающих влияние на выбор стратегий адаптации, занимают группы сверстников, выполняющие функцию приобщения к культуре общества, к превалирующим в нём нормам поведения в определенных ситуациях.

В ситуации групповой адаптации особенно важно точно оценить перспективность предлагаемых группой стратегий адаптации и выбрать наиболее приемлемую, отвечающую потребностям личности, либо на их основе создать собственную адаптационную стратегию. Так, например, исследования показывают, что наиболее часто выбираемой в студенческой группе стратегией адаптации является стратегия пассивного подчинения условиям среды, позволяющая удовлетворить потребность в принадлежности к группе, что в первые годы студенческой жизни крайне необходимо для обучающихся [1]. Вместе с тем, слепое копирование поведения группы и подчинение большинству чревато чувством глубокой внутренней неудовлетворённости и невозможностью успешной адаптации по внутреннему критерию. В этой связи особое значение приобретает работа куратора по формированию общественного мнения в студенческой группе на основе социально значимых ценностей и установок, создание максимально благоприятного микроклимата для саморазвития и самореализации каждого обучающегося [6].

Наряду с группой сверстников значимую роль в формировании предпочтительных форм адаптационного поведения играет семья. Социализация человека в семье осуществляется, главным образом, благодаря действию традиционного механизма, т.е. неосознаваемого, некритического восприятия норм, ценностей, эталонов поведения, господствующих в семье. Так, студент (будущий педагог), зачастую обладая более высоким уровнем психологической грамотности, чем родители, на подсознательном уровне усваивает их не всегда продуктивные формы адаптационного поведения. Это, в свою очередь, оказывается на формировании защитных механизмов и комплексов, оказывающих влияние на соотношение активных и реактивных стратегий адаптации.

Иной характер воздействия на выбор личностью стратегий адаптации имеет такой фактор, как воспитательные организации. С одной стороны, они влияют на своих членов стихийно в процессе их взаимодействия, с другой – именно в воспитательных организациях осуществляется целенаправленный педагогический процесс как часть относительно контролируемой социализации. Так, например, в учреждениях высшего профессионального образования осуществляется педагогическое сопровождение адаптации обучающихся [5]. Оно включает в себя два взаимосвязанных направления: активизацию педагогического потенциала учреждения как социокультурной образовательной среды и развитие адаптационных способностей обучающихся как внутреннего фактора, определяющего успешность адаптации.

В ходе педагогического сопровождения адаптации у обучающихся формируются социальная нормативность, коммуникативные способности,

информационная компетентность, адекватная самооценка как регулятор адаптационной деятельности, а также расширяется репертуар моделей поведения в адаптационной ситуации, что объективно способствует осуществлению личностью более эффективного выбора стратегий адаптации. Вместе с тем, повышение потенциала образовательного учреждения как средового фактора, оказывающего влияние на выбор стратегий адаптации, связано с выявлением комплекса внутренних факторов, определяющих эффективность осуществляемого личностью выбора, и их целенаправленным развитием в ходе педагогического сопровождения адаптации обучающихся.

Внутренние факторы, определяющие эффективность осуществляемого личностью выбора стратегий адаптации, составляют структуру социальной адаптивности как интегративной личностной характеристики. Их выявление позволяет определить направления деятельности по целенаправленному формированию и развитию социальной адаптивности будущих педагогов в образовательном процессе вуза. На чём и остановимся далее.

Важное место в структуре социальной адаптивности будущего педагога занимает мотивационно-ценностный компонент. Это связано с тем, что ведущие мотивы выступают в качестве побудительной силы, направляющей активность личности. Особое место в успешной адаптации играет мотивация на успех (А.А. Баранов, А.Р. Кудашев, С.А. Пакулина, А.А. Реан). Мотивированного на успех человека в ситуации адаптации отличает высокая активность, инициативность, осознанность действий. Такие люди отдают предпочтения активным стратегиям адаптации, направленным на изменение ситуации в сочетании с самоизменением и самосовершенствованием. Тогда как человек, мотивированный на неудачу, чаще использует стратегии избегания, ухода от контакта со средой и погружения в свой внутренний мир.

Наряду с мотивацией на успех, на эффективность выбора адаптационных стратегий оказывает влияние установка на поисковую активность (В.В. Аршавский, С.М. Бондаренко, В.С. Ротенберг, Ю.М. Десятникова). Под поисковой активностью понимается “деятельность, направленная на изменение ситуации или её субъективного осмысления при невозможности заранее предвидеть результаты своих действий, но при постоянном учёте этих результатов на каждой стадии деятельности” [2 с. 19]. Исходя из адаптивного характера поисковой активности, перед педагогом встает задача формирования установки на поисковую активность в рамках развития социальной адаптивности будущего педагога.

Мотивация на достижение успеха, сформированность установки на поисковую активность способствуют успешной социальной адаптации лишь при условии соответствия имеющихся у личности ценностных ориентаций существующим в обществе нормам морали, т.е. моральной нормативности. Особое значение моральная нормативность играет в педагогической деятельности. Педагог, являясь транслятором культуры от старшего поколения к младшему, способствует приобщению детей к системе общечеловеческих ценностей, формирует моральную нормативность своих воспитанников.

Помимо мотивационно-ценностного, в качестве значимого структурного компонента социальной адаптивности будущего педагога выступает

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТИВНОСТИ...

когнитивный компонент. Как субъект адаптационного процесса, будущий педагог обладает целым рядом психологических свойств и характеристик, оказывающих влияние на процесс социальной адаптации. Система знаний и представлений о себе позволяет ему выбрать оптимальные стратегии адаптации с учётом своих сильных и слабых сторон, особенностей протекания эмоционально-волевых и мыслительных процессов (Н.Г. Колызаева, М.В. Ромм, Е.И. Савонько, Н.Е. Шафажинская и др.). С другой стороны, активное самопознание личностью своих индивидуальных психологических особенностей способствует формированию адекватной самооценки, выступающей одним из важнейших факторов регуляции адаптационной деятельности.

Структуру когнитивного компонента социальной адаптивности будущего педагога также составляет система знаний и представлений об основных закономерностях, приёмах и способах адаптации в новых условиях, отражающих накопленный всей историей человечества опыт выработки адаптационных стратегий. В этой связи одним из наиболее распространённых вариантов осуществления адаптационного поведения становится обращение к уже существующим в арсенале общества стратегиям или модификация и усовершенствование отдельных стратегий из числа уже известных.

Особое место в когнитивном компоненте социальной адаптивности будущего педагога занимают знания правил эффективного общения и поведения в конфликтной ситуации. Это связано, с одной стороны, со спецификой социальной адаптации, с другой, со спецификой педагогической профессии. Так, на значимость для успешной адаптации знаний в области эффективного общения как составной части коммуникативной компетентности указывают работы А.Р. Акимовой, И.В. Баковой, С.В. Гринько, К.П. Зайцевой, Ю.Ю. Мерзляковой, М.В. Ростовцевой и др. В свою очередь, коммуникативная компетентность является важной составляющей в общей профессиональной компетентности педагога (А.А. Бодалев, Н.В. Казаринова, В.А. Кан-Калик, Н.В. Клюева, Ю.А. Конев, В.Н. Куницына, А.К. Маркова и др.).

Вместе с тем, наличие определённого знания ещё не гарантирует эффективности его применения в ситуации адаптации. В этой связи социальная адаптивность будущего педагога включает в себя операционно-деятельностный компонент. В ряду важнейших его составляющих выступают: навыки саморегуляции психоэмоционального состояния в стрессовой ситуации; умения действовать в ситуации выбора и целенаправленно строить модель своего поведения в ситуации адаптации; владение техникой эффективного общения и разрешения конфликтной ситуации.

Так, анализ работ М.В. Жуковой, А.В. Зобкова, Е.И. Манаповой, Н.А. Нестер, С.А. Пакулиной и др. позволяет сделать вывод о взаимосвязи сформированности навыков саморегуляции психоэмоционального состояния в стрессовой ситуации и успешности адаптации. Особую роль данные навыки играют в педагогической деятельности, способствуя не только успешной профессиональной адаптации, но и сохранению психического здоровья педагога.

Успешному осуществлению выбора адаптационных стратегий будущим педагогом также способствует сформированность у него умения действовать в ситуации выбора и целенаправленно строить модель своего поведения в

ситуации адаптации (постановки цели, определения и формулирования проблем, генерации альтернатив, выбора оптимального варианта, выполнения решения с последующей проверкой и подтверждением его эффективности).

В структуру операционно-деятельностного компонента социальной адаптивности будущего педагога также входит владение техникой эффективного общения и разрешения конфликтной ситуации, включающей в себя такие умения и навыки, как: умение вступления в контакт, навыки активного слушания, невербальные коммуникативные умения и навыки, умение предупреждать и разрешать конфликтные ситуации и др. Данные умения и навыки, составляя основу коммуникативной компетентности будущего педагога, не только способствуют его успешной социальной адаптации, но и выступают основанием для эффективного педагогического взаимодействия.

Целенаправленное развитие социальной адаптивности будущего педагога как способности выбирать наиболее эффективные стратегии адаптации возможно через формирование её компонентов: мотивационно-ценного, когнитивного, операционно-деятельностного. Данный подход к развитию социальной адаптивности будущего педагога строится на признании его субъектом собственного развития и жизнедеятельности. Педагог, активизируя саморегуляционные процессы, стимулируя позицию ответственного выбора в ходе адаптации, создает условия для достижения студентом (будущим педагогом) баланса между адаптацией и автономизацией в обществе, что и составляет сущность успешной социализации личности; выступает одним из условий подготовки конкурентоспособного специалиста, способного к личностной и профессиональной самореализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воскрекасенко О.А. *Развитие адаптационных способностей обучающихся в учреждениях общего и профессионального образования* : Учебное пособие. – Пенза : ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2010. – 240 с.
2. Десятникова Ю.М. *Психологические условия адаптации старшеклассников к новой социальной деятельности* : дисс. ...канд. психолог. наук. – М., 1996. – 187 с.
3. Мудрик А.В. *Социализация человека* : Учебное пособие. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 624 с.
4. Ромм М.В. *Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект* : Монография. – Новосибирск : Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002. – 275 с.
5. Сергеева С.В., Воскрекасенко О.А. *Педагогическое сопровождение адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу технического вуза* : Учебно-методическое пособие. – Пенза : Изд-во Пенз. гос. технол. акад., 2009. – 116 с.
6. Сергеева С.В., Воскрекасенко О.А., Калашникова С.С. *Организация деятельности наставника студенческой группы в высшей школе: теория и практика* : Учебно-методическое пособие. – Пенза : Изд-во Пенз. гос. технол. акад., 2009. – 61 с.

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

© *T.B. Гуськова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)*

© *S.G. Разуваев, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)*

QUALITY IMPROVEMENT CONDITIONS OF TRAINING SPECIALISTS IN HIGHER VOCATIONAL EDUCATION

© *T.V. Guskova, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)*

© *S.G. Razuvaev, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)*

В статье представлены результаты исследования, проводимого в ФГБОУ ВПО Пензенская государственная технологическая академия, направленного на определение условий повышения качества подготовки специалистов в высшем профессиональном образовании. При этом рассмотрены психолого-педагогические, учебно-методические, организационно-педагогические условия реализации модели организации учебного процесса с использованием модульно-рейтинговой технологии.

Ключевые слова: организация учебного процесса, модульно-рейтинговая технология, условия повышения качества подготовки специалистов.

The article presents the results of a study conducted in «Penza State Technological Academy», aimed at determining the conditions of improving the quality of training in higher vocational education. Herewith, the psychological, educational, organizational and pedagogical conditions of the implementation of the educational process model with the use of modular-rating technology are considered.

Key words: educational process organization, modular-rating technology, the conditions of improving the quality of training.

E-mail: tvg120@pgta.ru

В современных условиях российской действительности важным фактором подготовки специалистов является их конкурентоспособность и вос требованность на рынке труда. Деятельность в области высшего профессионального образования должна быть направлена на повышение и обеспечение качества образования, включающего качество преподавания, научно-педагогических кадров, образовательных программ, материально-технической базы, информационно-образовательной среды, студентов и абитуриентов, управления образованием и др. Важнейшим аспектом при этом является организация учебного процесса. ФГБОУ ВПО Пензенская государственная технологическая академия, решая задачи стимулирования интенсивности и регулярности самостоятельной работы студентов по освоению образовательной программы, объективного оценивания учебных достижений студентов с целью совершенствования учебных планов, программ и мето-

дик преподавания учебных дисциплин, повышения объективности принятия решений о поощрении студентов по результатам учебной работы, инструментального обеспечения сравнения качества подготовки студентов по дисциплинам и специальностям, совершенствования образовательного процесса, на протяжении нескольких лет использует модульно-рейтинговую технологию. Под модульно-рейтинговой технологией понимается педагогическая деятельность по проектированию, организации и проведению учебного процесса, основанная на структурировании дисциплин по модульно-му принципу с использованием рейтинговой системы для объективной оценки учебных достижений студентов [3, с. 154].

Исследования, проводимые в вузе, и опыт внедрения модульно-рейтинговой технологии позволяют выделить психолого-педагогические, учебно-методические, организационно-педагогические условия, влияющие на эффективность реализации модели организации учебного процесса с использованием модульно-рейтинговой технологии.

Остановимся на описании психолого-педагогических условий, к которым мы относим сформированность у студентов мотивационно-ценностного отношения к процессу обучения; проявление активности и самостоятельности студентов в процессе познавательной деятельности; психолого-педагогическую помощь студентам в ходе осуществления учебного процесса с использованием модульно-рейтинговой технологии.

Результаты нашего исследования доказывают, что обучение по модульно-рейтинговой технологии формирует у студента осознание необходимости регулярной и качественной работы в течение семестра, повышает процесс самообразования, развивает способности студента, что отражается на результатах учебной деятельности [2, с. 145]. Соглашаясь с психологическими исследованиями А.Н. Леонтьева, мы считаем, что любая учебная деятельность, являющаяся мотивированной, приводит к возбуждению интереса. Одним из способов достижения цели повышения мотивации студентов к получению глубоких и прочных знаний, постоянному личному совершенствованию является размещение информации о рейтинге студентов на внутреннем сайте вуза. Информация о лучших студентах ПГТА, о поощрениях, полученных ими по итогам академического рейтинга в семестре, размещается на внешнем сайте ПГТА. При таком подходе у студентов развивается состязательная мотивация, которая на определенном этапе учебного процесса перерастает в познавательную мотивацию, внутренне связанную с процессом обучения. При этом типе мотивации студенту интересен сам процесс обучения.

Особую значимость при использовании модульно-рейтинговой технологии приобретают субъект-субъектные отношения, при которых предполагается создание такой ситуации, в которой студент имеет возможность осмыслить истинные цели, мотивы, потребности своего обучения в вузе на основе самоанализа и рефлексии, что является предпосылкой для развития познавательных потребностей.

Процесс перехода состязательной мотивации в познавательную подтверждают результаты нашего исследования. Уровень сформированности

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ...

мотивации к процессу обучения на этапе формирующего эксперимента определялся нами на основе применения методики диагностики учебной мотивации студентов. Сравнивая результаты диагностики сформированности мотивации к процессу обучения у студентов экспериментальных и контрольных групп в начале эксперимента и на завершающем его этапе, мы отмечаем, что в контрольных группах при традиционной форме обучения мотивация студентов остается практически неизменной. В контрольных группах важное место занимают профессиональные, социальные мотивы, мотивы избегания неудачи. В экспериментальных группах при организации учебного процесса на основе модульно-рейтинговой технологии приоритетными стали учебно-познавательные, профессиональные мотивы и мотивы престижа. В контрольных группах также повысился процент студентов, имеющих учебно-познавательные мотивы. Но при сравнении с результатами диагностики на этапе констатирующего эксперимента мы видим, что в контрольных группах это изменение незначительно ($10\% \rightarrow 12\%$), а в экспериментальных группах значительно увеличился процент таких студентов ($11\% \rightarrow 23\%$).

Изменение мотивации студентов экспериментальных групп мы объясняем использованием модульно-рейтинговой технологии в учебном процессе. Снижение мотивов избегания неудач ($17\% \rightarrow 7\%$) объясняется отказом от традиционной формы семестровой аттестации студентов по дисциплине в виде экзамена с ликвидацией таких явлений, как психоэмоциональная перегруженность студентов в период сессии, высокая роль случайности при сдаче экзамена и т. п. Повышение уровня профессиональных мотивов ($12\% \rightarrow 21\%$) происходит за счет максимального приближения формата учебного процесса к формату процессов будущей профессиональной деятельности на современных предприятиях и фирмах. Направленность модульно-рейтинговой технологии на эффективное выявление точечных несоответствий организации в методическом и техническом обеспечении учебного процесса по результатам аттестации студентов за конкретный фактор качества и своевременное внесение соответствующих корректив, формирование у студента умения планировать свою работу и понимать важность текущего каждого дня труда для итогового успеха способствуют развитию учебно-познавательных мотивов у студентов экспериментальных групп.

Также в экспериментальных группах было проведено социологическое исследование по выявлению влияния модульно-рейтинговой технологии на результаты учебного процесса на основе авторской анкеты. Составление анкеты было нацелено на выявление наличия или отсутствия у студентов экспериментальных групп дискомфорта при обучении по модульно-рейтинговой технологии, выявление причин дискомфорта, определение перечня мероприятий для осуществления методической поддержки студентов в процессе реализации модульно-рейтинговой технологии, выявление организационных аспектов реализации модульно-рейтинговой технологии, требующих улучшений.

На этапе формирующего эксперимента в анкетировании принял участие 1031 студент. Результаты анкетирования студентов по вопросу “К чему может мотивировать студента модульно-рейтинговая система обучения?” приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты анкетирования студентов

№ п/п	Показатели	Результаты (%)
1	К регулярному посещению учебных занятий	75,6
2	К своевременному и качественному выполнению текущих работ	67,8
3	К систематической самостоятельной работе	58,3
4	К стремлению заработать высокий рейтинг, быть по рейтингу одним из лучших в группе, на потоке, специальности, в академии)	54,1
5	К регулярному посещению библиотеки, читального зала	32,1
6	К изучению дополнительной литературы	26,3
7	К дополнительному общению с преподавателем в рамках консультаций	16,3

Проведенные нами исследования позволяют утверждать, что модульно-рейтинговая технология организации учебного процесса способствует:

- повышению уровня состязательной мотивации студентов за счет информации о текущем рейтинге студентов;
- развитию познавательной мотивации путем стимулирования студентов;
- более эффективной организации самостоятельной деятельности студентов;
- выработке навыков самоконтроля и самооценки студентов;
- повышению прочности знаний за счет регулярной и планомерной работы студентов в течение семестра благодаря наличию ближайших ориентиров (оценивания студентов по факторам качества в модуле, контрольной аттестации за модуль, проводимой в период контрольных недель);
- учету большего числа видов учебной деятельности (факторов качества), что увеличивает объективность итоговой оценки;
- снижению элементов случайности в оценке знаний при сдаче экзаменов и зачетов;
- возможности быстро “войти в структуру” изучаемого курса дисциплины практически в любой ее части и варьировать порядок изучения модулей в зависимости от обстоятельств;
- определению индивидуального темпа изучения материала, а заранее известные требования к качеству изучения каждого модуля позволяют выбрать уровень и ориентироваться на конечный результат обучения.

Все вышеперечисленное влияет на формирование мотивационно-ценостного отношения к процессу обучения, активизацию познавательной деятельности студентов, что, в свою очередь, при осуществлении личностно-ориентированного подхода и оказании психологического помощи студентам относится к психологического-педагогическим условиям, влияющим на эффективную реализацию модульно-рейтинговой технологии.

В ходе исследования была выявлена группа учебно-методических условий, влияющих на эффективную реализацию модульно-рейтинговой тех-

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ...

нологии в учебном процессе. Учебно-методические условия, по нашему мнению, заключаются в готовности профессорско-преподавательского состава к использованию модульно-рейтинговой технологии в учебном процессе; сочетании репродуктивных и активных методов и средств обучения; наличии учебно-методических комплексов дисциплин с использованием модульно-рейтинговой технологии, включающих учебно-методическое обеспечение, комплект контрольно-оценочных материалов по каждому модулю и критерии оценки качества подготовки студентов.

Преподаватели как представители научно-педагогической школы являются главной интеллектуальной ценностью вуза, носителями и проводниками идей представителей ведущих отечественных научных школ [4, с. 49]. На этапе формирующего эксперимента был проведен опрос преподавателей ПГТА на основе авторской анкеты с целью выявления уровня включенности ППС в систему реализации модульно-рейтинговой технологии и определения вопросов модульно-рейтинговой технологии, вызывающих сложности. В анкетировании приняло участие 247 преподавателей. Из них ассистентов – 40 чел. (17 %), преподавателей (в том числе старших преподавателей) – 67 чел. (27 %), доцентов – 114 чел. (45,6 %), профессоров – 26 чел (10,4 %).

В ходе опроса были отмечены причины возникновения трудностей у преподавателей в процессе реализации модульно-рейтинговой технологии в ПГТА. 26,4 % преподавателей видят причину возникновения проблем в недостатке опыта внедрения инноваций, 17,2 % отмечают консерватизм преподавателей вуза, 6 % признают недостаток педагогической квалификации преподавателей высшей технической школы.

Анализ результатов опроса преподавателей по вопросу: что, по мнению преподавателя, необходимо для методической поддержки модульно-рейтинговой технологии (таблица 2), показал значимость разработки и внедрения методических рекомендаций по вопросам организации учебного процесса по модульно-рейтинговой технологии.

Таблица 2
Результаты опроса преподавателей

№ п/п	Показатели	Результаты (%)
1	Разработать и передать на кафедры методические рекомендации по реализации отдельных положений организации учебного процесса по модульно-рейтинговой технологии	38,8
2	Провести дополнительные методические семинары для преподавателей на уровне кафедры	20,4
3	Организовать индивидуальное консультирование преподавателей	20,4
4	Провести общий семинар для разъяснения требований и порядка применения модульно-рейтинговой технологии	20
5	Провести дополнительные методические семинары для преподавателей на уровне факультета	10

Таким образом, при расширении эксперимента и входжении в него большего числа преподавателей с разным уровнем опыта работы в вузе и педагогической подготовки (от профессоров до ассистентов, от специалистов с техническим до специалистов с педагогическим образованием) требу-

ется разработка методических рекомендаций для преподавателей по внедрению модульно-рейтинговой технологии в учебный процесс высшей технической школы.

К учебно-методическим условиям относится и наличие учебно-методических комплексов дисциплин с использованием модульно-рейтинговой технологии. Для изучения дисциплины требуется разработка методических рекомендаций, содержащих: комплексную цель и задачи изучения дисциплины; перечень модулей дисциплины с указанием интегрирующих целей и задач изучения, структурно-логических схем изучения модулей дисциплины; требования к уровню знаний, умений, навыков и компетенций по изучаемому модулю дисциплины; перечень тем изучаемого модуля дисциплины; методические рекомендации по освоению модуля; задачи и задания для каждого модуля и примеры их решения; основную, дополнительную литературу и электронные ресурсы по каждому модулю дисциплины.

Организация учебного процесса по модульно-рейтинговой технологии позволяет активизировать познавательную деятельность студентов путем применения активных методов преподавания, таких как проблемные лекции, семинары-дискуссии, анализ конкретных ситуаций, методы математического, звукового моделирования с помощью ЭВМ, деловые и имитационные игры и т.д. [1, с. 131].

Результаты анкетирования преподавателей в процессе эксперимента показали, что наиболее трудным в процессе применения модульно-рейтинговой технологии для преподавателей является оценивание знаний, умений и навыков студентов по установленным факторам качества, выбор шкалы оценивания студентов по факторам качества, т.е. организационные моменты.

В соответствии с этими данными, по мнению преподавателей, необходимо улучшить некоторые организационные аспекты реализации модульно-рейтинговой технологии. 32,4 % преподавателей считают, что требуется улучшение системы методической поддержки процесса; 29,6 % – улучшение системы информирования преподавателей и студентов по вопросам организации процесса; 26,8 % – улучшение системы технической поддержки процесса; 19,6 % – улучшение системы координации исполнения требований к организации учебного процесса по модульно-рейтинговой технологии.

Таким образом, наряду с вышеотмеченными психолого-педагогическими и учебно-методическими условиями важными для организации учебного процесса в высшей школе с использованием модульно-рейтинговой технологии являются, по нашему мнению, организационно-педагогические условия: создание единой системы организации целостного учебного процесса с использованием модульно-рейтинговой технологии; нормативно-правовое обеспечение учебного процесса; реализация автоматизированной системы организации учебного процесса с использованием модульно-рейтинговой технологии.

Учебная деятельность в высшей школе осуществляется в соответствии с нормативными документами: правовыми документами и законодательными актами РФ в области образования (закон о высшем профессиональном

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ...

образовании, приказы Министерства образования, и т.п.), государственными образовательными стандартами. Также важными являются организационно-правовые документы, распорядительные документы образовательного учреждения, учебно-организационная документация.

Организация учебного процесса по модульно-рейтинговой технологии должна основываться на внутреннем документе. В ПГТА действует на основании решения ученого совета в соответствии с приказом ректора стандарт академии СТА 2.5.5.01-2011 “Система менеджмента качества. Система рейтинговой оценки качества учебной работы студентов”. В процессе практической деятельности по организации учебного процесса в документ в области стандартизации вносятся корректировки. В настоящее время действует третья редакция стандарта.

Организационно-педагогическим условием эффективной реализации модульно-рейтинговой технологии является своевременное информирование преподавателей, студентов и их родителей об организации учебного процесса в вузе, включающее информацию об изменениях требования стандартов академии, требованиях дополнительных директивных документов, сведения о текущих рейтинговых оценках. Осуществление организационных мероприятий, направленных на повышение информированности, включает в себя проведение обучающих семинаров с преподавателями и студентами, проведение родительских собраний с целью разъяснения целей, задач и основных положений реализации модульно-рейтинговой технологии.

Рассмотренные психолого-педагогические, учебно-методические и организационно-педагогические условия реализации модульно-рейтинговой технологии в комплексе способствуют повышению качества подготовки специалистов при организации учебного процесса в высшем профессиональном образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берденникова Н.Г., Меденцев В.И., Панов Н.И. *Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе*. – СПб. : Д. А. Р. К., 2006. – 208 с.
2. Гуськова Т.В. *Организация учебного процесса в высшей школе с использованием модульно-рейтинговой технологии (на примере технического вуза)* : дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.08. – Пенза, 2008. – 172 с.
3. Гуськова Т.В., Рогашова И.Ю. *Использование информационных технологий в образовательном процессе высшей школы* // *Регионология : Научно-методический журнал*. – Саранск, 2010. – № 73. – С. 153 – 158.
4. Моисеев В.Б. *Научно-педагогическая школа технического вуза как фактор развития инноваций в региональной системе профессионального образования* / Моисеев В.Б., Усманов В.В., Сергеева С.В. [и др.]. // *Педагогическое образование и наука : Научно-методический журнал*. – М., 2010. – № 8. – С. 43 – 49.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ “ОБЩИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА-ТЕХНИКА”

© **B.B. Землянский**, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)

© **Я.В. Канакин**, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)

ESSENCE AND CONTENT OF CONCEPT “GENERAL COMPETENCES OF THE SPECIALIST TECHNICIAN”

© **V.V. Zemlyansky**, Penza state technological academy (Penza, Russia)

© **Y.V. Kanakin**, Penza state technological academy (Penza, Russia)

В статье представлен содержательный анализ понятия “общие компетенции специалиста-техника”. Определены сущность и структура общих компетенций специалиста технического профиля.

Ключевые слова: компетенции, общие компетенции, среднее профессиональное образование, техник.

In article the substantial analysis of concept “the general competences of the specialist technician” is presented. The essence and structure general competences of the expert a technical profile are defined.

Key words: competences, general competences, secondary professional education, technician.

E-mail: zvv5862@gmail.com; yaroslav.kanakin@gmail.com

Целевые ориентиры, выдвинутые в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, обусловили необходимость приведения содержания и технологий профессиональной подготовки студентов учреждений среднего профессионального образования в соответствие с задачами инновационного развития экономики, изменениями национальной квалификационной структуры кадров.

В условиях динамизма рыночных отношений профессиональная подготовка в колледже не может гарантировать выпускнику постоянное рабочее место не только в течение всей жизни, но и в ближайшее время. Большому числу молодых людей приходится переучиваться, приобретать новую профессию. Поэтому значительное внимание в настоящее время уделяется формированию у выпускников средней профессиональной школы готовности учиться на протяжении всей жизни.

Среди обязательных образовательных результатов, определенных Федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования (ФГОС СПО), важное место занимают общие компетенции специалиста, которые рассматриваются как “способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности” [4].

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ “ОБЩИЕ КОМПЕТЕНЦИИ...”

В данной связи особую актуальность приобретает задача конкретизации и декомпозиции общих компетенций специалиста, заданных стандартом, в целях построения педагогической модели их формирования в рамках образовательного процесса учреждений среднего профессионального образования.

Психолого-педагогический анализ проблемы формирования общих компетенций будущих специалистов технического профиля считаем целесообразным начать с рассмотрения глобальной тенденции перехода человечества к постиндустриальному обществу и связанных с этим изменений в сфере профессионального образования. Этую совершенно новую эпоху ученые называют по-разному: информационное общество, общество знаний, а новую экономику – инновационной экономикой, или “экономикой знаний”.

Исследования последних лет свидетельствуют, что жизненный успех, профессиональная карьера человека в инновационной экономике определяются не столько набором полученных в учебном заведении знаний и умений решать стандартные задачи, действовать в ситуациях с заранее определенными условиями, сколько творческим потенциалом личности, ее умениями вскрывать проблемы, находить нетрадиционные пути их решения, работать в команде, способностью структурировать огромные массивы информации и т.д.

Требования к современному специалисту подробно раскрываются в работах Г.В. Мухаметзяновой [2]. Во-первых, это должен быть специалист качественно нового типа: конкурентоспособный, инициативный, высоко-квалифицированный; во-вторых, коммуникабельный, имеющий навыки делового общения, владеющий каким-либо из иностранных языков, владеющий компьютером, ведущий здоровый образ жизни; в-третьих, готовый полноценно трудиться с первого рабочего дня, имеющий практический опыт, легко адаптирующийся к изменениям и быстро осваивающий новую технику и технологию современного научноемкого производства. Анализируя содержание понятия “образованность специалиста” в постиндустриальном обществе, А.М. Новиков пришел к выводу, что профессиональная образованность сводится к шести группам способностей: общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать, творить [3].

Социально-экономические преобразования последних десятилетий обусловили выдвижение новых требований к результатам подготовки современного специалиста, основанных на компетентностном подходе. Компетентностный подход (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, Е.Я. Коган, В.В. Сериков, А.В. Хоторской и др.) предполагает овладение выпускниками профессиональной школы целостным опытом решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций в различных сферах профессиональной и общественной жизни.

По мнению Э.Ф. Зеера, компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою ком-

петентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций, помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач [1].

Происходящие изменения в экономике обозначили проблему поиска путей повышения эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов в условиях реализации ФГОС СПО. В этой связи формирование общих компетенций студентов колледжа занимает важное место в процессе становления конкурентоспособной личности и относится к числу основных задач, стоящих перед учреждениями среднего профессионального образования технического профиля.

Так, среди результатов освоения основной профессиональной образовательной программы по специальности 151901 “Технология машиностроения” в ФГОС СПО выделяются следующие общие компетенции, которыми должен овладеть техник:

OK 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

OK 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

OK 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность.

OK 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

OK 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

OK 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями.

OK 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), за результат выполнения заданий.

OK 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.

OK 9. Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

Анализ работ ученых, а также положений ФГОС СПО позволил нам уточнить сущность понятия “общие компетенции специалиста-техника”, тем самым представить возможную научную интерпретацию требований образовательного стандарта. Мы предлагаем рассматривать общие компетенции специалиста-техника как комплекс универсальных знаний и умений, эле-

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ “ОБЩИЕ КОМПЕТЕНЦИИ...

ментов практического опыта, общих для группы специальностей, направленных на решение профессионально-производственных задач и являющихся условием адаптации выпускников к социально-трудовым отношениям на рынке труда.

С одной стороны, общие компетенции техников многофункциональны, надпредметны и имеют междисциплинарный характер, а с другой – они обусловлены спецификой того или иного вида профессиональной деятельности. Они многомерны, так как включают познавательные, операционно-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты. Можно утверждать, что общие компетенции являются первичными по отношению к профессиональным компетенциям техников и служат основой формирования последних в образовательном процессе колледжа.

По нашему мнению, общие компетенции специалистов-техников структурно включают в себя социально-коммуникативную, информационную, самообразовательную, экономическую, карьерную компетенции. Рассмотрим каждую из них подробнее.

Социально-коммуникативная компетенция: научное представление об обществе и социальных явлениях; знание норм и правил социального и профессионального поведения и взаимодействия; осознание себя как человека в мире, социуме, группе, как индивида, личности; готовность следовать правилам и нормам социальной жизнедеятельности; готовность к диалогу, сотрудничеству при выполнении своих социальных и профессиональных функций; корпоративность; умение реализации индивидом различных социальных и профессиональных позиций; умение соблюдать социальные нормы; успешное, толерантное взаимодействие с другими членами общества; умение продуктивно взаимодействовать с членами группы (команды), решающей общую задачу.

Информационная компетенция: интерпретация, систематизация, критическая оценка, анализ полученной информации с позиции решаемой профессиональной задачи; готовность систематически приобретать новую информацию и использовать её для решения профессиональных задач; умение использовать и обрабатывать полученную информацию при планировании и реализации своей профессиональной деятельности в той или иной ситуации.

Самообразовательная компетенция: владение знаниями о сущности, содержании, структуре и особенностях самообразования; владение знаниями о формах, приемах, способах самообразовательной деятельности; готовность к повышению образовательного уровня; наличие сформированности комплекса мотивов, побуждающих к самообразованию; потребность в самообразовании; наличие потребности в овладении способами самообразовательной деятельности; осознание личной и социальной значимости самообразования; умение планировать и осуществлять самообразование (владение приемами, способами самообразования); умение осуществлять внутрипредметные и межпредметные связи, систематизировать их; способность самостоятельно решать самообразовательные задачи.

Экономическая компетенция: знание и адекватная оценка ситуации на рынке труда и в конкретной профессиональной сфере; готовность к эффективному поведению на рынке труда; умение осваивать основные экономические роли; умение анализировать рыночные возможности отрасли, предприятия.

Карьерная компетенция: знание особенностей собственной личности и своих потенциальных возможностей; представление о роли карьеры в структуре целостного процесса профессионального становления; знание этапов построения профессиональной карьеры; наличие устойчивых жизненных ценностей, согласованных личных и профессиональных целей; готовность к управлению собственным поведением, саморефлексии, самоорганизации; умение самопозиционирования и карьерного планирования; владение методами позитивной самопрезентации; умение выбирать оптимальные методы решения личностных и профессиональных проблем.

Таким образом, проведенный анализ позволяет рассматривать формирование общих компетенций специалиста как адекватный ответ системы образования на новый социальный заказ, запросы работодателей и рынка труда как достаточно самостоятельную педагогическую задачу учреждения среднего профессионального образования. Овладение общими компетенциями обеспечит, с одной стороны, успешное личностное и социальное функционирование профессионала, а с другой – удовлетворение общественных потребностей в человеческих ресурсах определённого качества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зеер Э.Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании // Понятийный аппарат педагогики и образования. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – С. 345 – 356.
2. Мухаметзянова Г.В. Теоретико-методологические основы и научно-методическое обеспечение интеграции образования, науки и производства // Модернизация профессионального образования: вопросы теории и практический опыт. – Казань : Печать-Сервис-XXI век, 2010. – С. 15 – 26.
3. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М. : Эгес, 2008. – 136 с.
4. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / Авторы-составители В.И. Блинов, И.А. Волошина [и др.]. – Выпуск I. – М. : ФИРО, 2010. – 19 с.

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

© Е.М. Злотская, Пензенская государственная
технологическая академия (г. Пенза, Россия)

MODULE-RATING TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF PROFESSION-ORIENTED L2 COMMUNICATION PREPAREDNESS FORMATION

© Е.М. Злотская, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)

В статье рассматриваются возможности модульно-рейтинговой технологии обучения в процессе формирования готовности к профессионально-ориентированному иноязычному общению. Автор рассматривает данную технологию как способ повышения эффективности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Модульно-рейтинговая технология позволяет студентам успешно осваивать учебный материал, а преподавателям проводить объективный контроль и оценку знаний студентов.

Ключевые слова: модульно-рейтинговая технология, профессионально-ориентированное иноязычное общение.

The article deals with the facilities of module-rating technology in the process of profession-oriented L2 communication preparedness. The author considers this technology as an effective means of profession-oriented L2 learning. Module-rating technology allows students to master educational material successfully, and it also allows academics to monitor and estimate his students' knowledge.

Key words: module-rating technology, profession-oriented L2 communication.

E-mail: zlotskaya.pnz@mail.ru

В связи с процессами глобализации и вхождением России в единое международное образовательное пространство особое значение приобретает модернизация процесса иноязычной подготовки будущих специалистов в высшей школе технического профиля. Хорошее владение иностранным языком является гарантом профессиональной мобильности, фактором успешности профессиональной деятельности и профессионального роста. Специалист высокого уровня должен владеть навыками использования иностранного языка в реальных ситуациях межличностного и профессионального общения и быть способным адекватно включаться в процесс решения профессиональных задач с зарубежными коллегами, оперативно получать актуальную информацию о новых достижениях в сфере профессиональной деятельности, обмениваться опытом и презентовать свое производство и производимые услуги. Проблема иноязычной подготовки будущих специалистов инженеров стоит особенно остро, поскольку именно они призваны развивать и ускорять технический прогресс.

Повышение статуса иностранного языка как общеобразовательной дисциплины, реально востребованной в интеллектуальной и практической

профессиональной деятельности, способствует переориентации направленности обучения иностранному языку в процессе профессионального образования на развитие коммуникативных умений, связанных с осуществлением профессиональной деятельности. Таким образом, при обучении иностранному языку студентов технических специальностей основной задачей становится формирование и развитие профессиональной иноязычной компетентности, основанной на профессиональных умениях, приобретенных за время обучения в вузе. Изучение иностранного языка студентами технического вуза является этапом в практическом овладении языком, специфика которого определяется будущей профессиональной деятельностью.

Владение иностранным языком для осуществления профессиональной деятельности в современном мире является важным условием конкурентоспособности специалиста на рынке труда. Основной задачей развития профессионально важных качеств, связанных с иноязычной речевой деятельностью, является включение учебной деятельности в рамках дисциплины “Иностранный язык” в модель будущей профессиональной деятельности, моделирование в учебных ситуациях иноязычного общения процессов решения профессиональных задач. Одним из направлений решения этой задачи является специально организованная работа преподавателя, направленная на формирование готовности студентов к профессионально-ориентированному иноязычному общению.

Будучи компонентом профессиональной деятельности, профессиональное иноязычное общение отличается от учебно-познавательной деятельности, поэтому для достижения адекватного уровня сформированности готовности к профессионально-ориентированному иноязычному общению необходимо организовать процесс обучения таким образом, чтобы обеспечить трансформацию одного типа деятельности (познавательного) в другой (профессиональный) с учетом соответствующей смены потребностей и мотивов, целей, действий, средств и результатов. Студентам необходимо предоставить такую обучающую среду и такие условия социального взаимодействия и общения, чтобы с самого начала обучения они могли занять активную позицию и в сотрудничестве с преподавателем и другими студентами раскрыться как субъект профессиональной деятельности и общения. Учение в этом случае не является самоцелью, оно обеспечивает формирование необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности специалиста.

Согласно Программе курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей, разработанной учебно-методическим объединением по образованию в области лингвистики при Московском государственном лингвистическом университете для подготовки специалистов по ГОС ВПО, обучение иностранному языку в неязыковых вузах носит многоцелевой характер. Конечной целью обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей является формирование у студентов способности и готовности к межкультурному общению, что определяет коммуникативную направленность курса иностранного языка, которая раскрывается в сочетании профессионально-деловой и социокультурной составляющих межкультурной коммуникации [6].

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ...

Необходимо учитывать, что в условиях перехода на многоуровневую структуру высшего профессионального образования требуется пересмотр содержания и структуры курса обучения иностранному языку студентов технических специальностей на основе анализа реального использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. ФГОС ВПО 3 поколения указывают, что выпускник-бакалавр в любой профессиональной сфере деятельности должен владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного и осуществлять устное и письменное иноязычное общение, и выпускник-магистр должен свободно пользоваться иностранным языком как средством профессионального общения. Примерная программа по дисциплине “Иностранный язык” для неязыковых вузов и факультетов, разработанная Научно-методическим советом по иностранным языкам при Министерстве образования и науки РФ (авторы концепции С.Г. Тер-Минасова и Е.Н. Соловова) для первой ступени высшего профессионального образования (уровень бакалавриата), определяет, что “основной целью курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе является повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования” [4].

Практическое выражение ожидаемых результатов обучения профессионально-ориентированному общению на иностранном языке также изложено в требованиях Совета Европы [5].

Несмотря на достаточно высокие поставленные цели, сформулированные в современных программах и образовательных стандартах, практика обучения иностранному языку в техническом вузе показывает, что обучение ограничивается, как правило, общими навыками коммуникации на иностранном языке. В учебном процессе основными учебными материалами являются письменные тексты, в которых специализированная лексика представлена в отрыве от реальных ситуаций профессионального общения, коммуникативные задания используются достаточно редко и практически не учитывают потребности студентов и их возможности.

На наш взгляд, одной из основных причин возникновения названных выше проблем является недостаточное количество учебного времени, выделяемое на дисциплину “Иностранный язык”. Кроме того, обучение иностранному языку осуществляется на 1-2 курсах, когда студенты еще не получают большой объем знаний в сфере выбранной профессиональной деятельности. Это приводит, во-первых, к колоссальному увеличению нагрузки на студентов, связанной с самостоятельной работой, и, во-вторых, требует поиска новых технологий обучения, компенсирующих ограниченные возможности базового курса иностранного языка в удовлетворении потребностей обучаемых в приобретении навыков профессионально-ориентированного иноязычного общения.

Другой причиной является различный уровень владения иностранным языком абитуриентов-выпускников разных типов школ, использующих раз-

ные модели обучения. При этом даже те студенты, которые владеют достаточными знаниями грамматики иностранного языка и достаточно богатым словарным запасом, часто имеют трудности в преодолении языкового барьера и не готовы свободно излагать свои мысли и осуществлять общение. В образовательном процессе способствовать появлению познавательной мотивации может использование форм и методов активного обучения, в котором реализуется принцип проблемности в содержании образования и его развертывание в совместной деятельности преподавателя и студентов.

Специфика профессионально-ориентированного обучения иностранному языку требует системного применения знаний иностранного языка, профессиональных предметов, а также психологии общения, поэтому подготовка к его осуществлению предполагает организацию учебных занятий с одновременным включением студентов в иноязычную речевую деятельность и в профессиональную. А.А. Вербицкий определяет такую форму организации учебной активности студентов как совмещенную учебную деятельность [2, с. 185].

Исходя из вышеизложенного, в условиях ограниченного количества аудиторных часов, отводимых на изучение иностранного языка студентами технического вуза, необходимо искать пути оптимизации учебного процесса и повышения эффективности преподавания. Решение этой проблемы должно осуществляться по нескольким направлениям: использование передовых инновационных педагогических технологий обучения, разработка новых учебно-методических пособий для студентов технических вузов, организация эффективной самостоятельной работы студентов и ее адекватное соотношение с аудиторной работой, выявление специфики и реализация рубежного и итогового контроля всех видов речевой деятельности.

В настоящее время модульное обучение является одним из приоритетных направлений модернизации системы высшего профессионального образования и рассматривается многими исследователями как один из наиболее эффективных и перспективных способов организации учебного процесса в учреждениях высшего профессионального образования. С целью оптимизации образовательного процесса и эффективной подготовки будущих специалистов в Пензенской государственной технологической академии учебный процесс осуществляется с использованием модульно-рейтинговой технологии обучения, которая введена в 2006 году. Т.В. Гуськова определяет модульно-рейтинговую технологию как педагогическую деятельность по проектированию, организации и проведению учебного процесса, основанную на структурировании дисциплины по модульному принципу с использованием рейтинговой системы для объективной оценки учебных достижений студентов [3].

Мы видим сущность модульно-рейтингового обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в том, что основной задачей преподавателя является осуществление организации и управление мотивацией процесса обучения, который обеспечивает активность каждого студента на занятии путем постоянного подкрепления его действий самодиагностикой, самоконтролем, а также элементами программированного обучения (с использованием образовательной среды Moodle). Модульно-рейтинговая технология позволяет оптимизировать процесс формирования ино-

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ...

зычной компетенции как профессионально значимого качества личности студентов любой специальности с учетом психологических особенностей, уровня знаний, умений и личностных качеств студентов. Кроме того, модульная технология дает возможность максимально уплотнить учебную информацию и сконцентрировать внимание на проблематике профессионально-ориентированной коммуникации в условиях ограниченного количества аудиторных занятий. Весь учебный материал, предусмотренный для изучения программой по дисциплине “Иностранный язык” делится на модули, и определяется рейтинг каждого из них. При этом максимальный рейтинг каждого модуля зависит от объема и сложности представленного в нем материала. Модуль представляет собой относительно самостоятельный учебный блок, логически завершенную часть изучаемого материала, изучение которого заканчивается обязательным контролем (тестирование, презентация, ролевая игра, дискуссия и др.). Н.В. Борисова определяет модуль как автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, которая включает в себя didактические цели, логически завершенную единицу учебного материала (составленную с учетом внутрипредметных и междисциплинарных связей), методическое руководство (включая didактические материалы) и систему контроля [1, с. 25 – 30].

Экспериментальная работа по теме нашего исследования проводилась со студентами специальности 230101 “Вычислительные машины, комплексы, системы и сети” в рамках дисциплины “Иностранный язык”, которая осуществляется по программе, рассчитанной на III семестра, и составляет 340 учебных часов, из них только 170 часов – аудиторные практические занятия. В I-II семестрах студенты совершенствуют и закрепляют знания лексики и грамматики общего английского языка (General English), а также навыки аудирования, чтения, устной и письменной речи. Обучение в III семестре имеет профессиональную направленность (English for Computer Science Students). Весь процесс обучения иностранному языку разделен на 9 модулей. При разработке модели формирования готовности к профессионально-ориентированному иноязычному общению мы также учитывали требования ФГОС ВПО 3 поколения по направлению подготовки 230100 “Информатика и вычислительная техника” (квалификация “бакалавр”) с целью использования полученных результатов исследования в дальнейшем при работе со студентами в рамках перехода на многоуровневую систему высшего профессионального образования.

Разрабатывая содержательный блок нашей модели, мы выделили три этапа работы по формированию готовности к профессионально-ориентированному иноязычному общению: базовый, общеначальный и профессиональный. Структурные элементы содержания обучения (модули) представлены нами как тематические разделы, посвященные профессионально-значимым для будущих инженеров темам. Выбор тем ориентирован на стимулирование познавательных и профессиональных мотивов и потребностей будущих специалистов и позволяет опираться на знания по дисциплинам, входящим в программу обучения на 1-2 курсах и ранее полученные знания и умения по иностранному языку. В структуре каждого тематического раздела мы выделяем тему для обсуждения или ситуацию общения, языковой и речевой матери-

ал для активного и пассивного усвоения; отбираем источники информации; разрабатываем ряд заданий и упражнений, способствующих успешному усвоению и применению полученных в рамках данного модуля знаний и фактической информации; определяем форму контроля качества знаний, практических умений и навыков в пределах данного учебного модуля.

Таким образом, применяемая на кафедре иностранных языков Пензенской государственной технологической академии технология обучения профессионально-ориентированному иностранному языку на основе модульно-рейтинговой технологии учитывает современные тенденции и способствует формированию готовности к профессионально-ориентированному иноязычному общению будущих инженеров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисова Н.В. *От традиционного через модульное к дистанционному образованию*. – М. : Домодедово: ВИПК МВД России 1999. – 174 с.
2. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : Метод. пособие / А.А. Вербицкий*. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Гуськова Т.В. *Организация учебного процесса в высшей школе с использованием модульно-рейтинговой технологии (на примере технического вуза) : Автoref. дисс. ...канд. пед. наук. – Пенза, 2008. – 25 с.*
4. *Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа одобрена на заседании НМС 18 июня 2009 г., протокол № 5.*
5. *Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка*. – М. : МГЛУ, 2005. – 248 с.
6. *Программа курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей*. – М. : МГЛУ, 2004. – 80 с.

УДК 37.02

ВОЗМОЖНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПО ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© *H.B. Козлова, Пензенская государственная
технологическая академия (г. Пенза, Россия)*

THE POSSIBILITY OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE TECHNICAL INSTITUTE FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCIES OF STUDENTS ON THE BASIS OF APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES

© *N.V. Kozlova, Penza state technological academy (Penza, Russia)*

В настоящей статье автором рассматривается процесс формирования социальных компетентностей студентов в воспитательной системе технического вуза с учетом возможностей применения инновационных технологий, включающих в себя комплекс ИТ-средств.

ВОЗМОЖНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ...

Ключевые слова: воспитательная система, социальные компетентности, компетентностный подход, компетентностная модель, инновационные технологии.

In this article the author considers the process of formation of social competence of the students in the educational system of the technical higher school taking into account the opportunities of application of innovative technologies, including a complex of IT means.

Key words: educational system, social competence, competence approach, competence model, innovative technologies.

Основным фактором модернизации и обновления профессионального образования в настоящее время выступают запросы экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий. Это предполагает необходимость перехода на реализацию модели опережающего образования, в основе которого лежит идея развития личности, развития самой системы профессионального образования и ее влияния на основные общественные процессы [1]. Образовательная система высшего технического образования призвана выполнять определенный социальный заказ, который обозначен в ряде нормативных документов. Так, в содержании “Национальной доктрины образования Российской Федерации” на период до 2025 года и проекте Федерального агентства по образованию и науке “О приоритетных направлениях развития образовательной системы РФ” [2] перед профессиональным образованием поставлена следующая задача – “предоставить каждому человеку институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется ему для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста” [3]. В качестве результата профессионального образования выступает студент, который должен обладать сформированными значимыми профессиональными и личностными качествами. Среди них выделяют: системное мышление, информационную, правовую, экологическую, коммуникативную культуру, культуру предпринимательства, способность к анализу своей деятельности, приобретению новых знаний, творческую активность и ответственность за выполняемую работу – это составляет основу профессиональных и социальных компетентностей [4].

Как представлено в тексте принятых государственных стандартов ВПО третьего поколения, в каждой образовательной программе в разделе VII “Требования к условиям реализации основных образовательных программ” в пункте 7.2 указано, что при разработке образовательных программ должны быть определены возможности вуза в формировании общекультурных компетенций выпускников (например, компетенция социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления системно-деятельностного характера). Реализация компетентностного подхода при формировании общекультурных компетенций выпускников должна обеспечиваться в сочетании учебной и внеучебной работы. Для этого вуз обязан сформировать социокультурную среду, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности. Вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого

самоуправления, участие студентов в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ [5].

На наш взгляд, в ФГОС нового поколения при определении условий формирования социальных компетенций недостаточно были учтены возможности системы воспитания, которая может обеспечить формирование и развитие социальных компетентностей студентов. При этом за формирование тех или иных компетентностей не могут “отвечать” только отдельные учебные дисциплины или даже содержание всей образовательной программы. Следовательно, только учебный процесс не может полноценно обеспечить требования государственных стандартов, связанных с развитием и формированием социальных компетентностей студентов. Мы придерживаемся мнения Ю.Г. Татура, который считает, что компетентностная модель специалиста не является моделью выпускника, так как компетентность неразрывно связана с опытом успешной деятельности, которого в ходе обучения в вузе студент в должном объеме приобрести не может [6]. В связи с вышеизложенным можно сделать вывод о том, что воспитательная система может обеспечить эффективное формирование и развитие социальных компетентностей, так как может предоставить большой спектр направлений деятельности (опыт и рефлексию) для студентов, организованных во внеучебное время.

Таким образом, расширяя структурные компоненты формирования социальных компетенций: знания, умения, владения и добавляя к ним опыт и рефлексию, мы формируем у студентов социальные компетентности. Представим процесс формирования социальных компетентностей студентов в воспитательной системе вуза в виде рисунка.

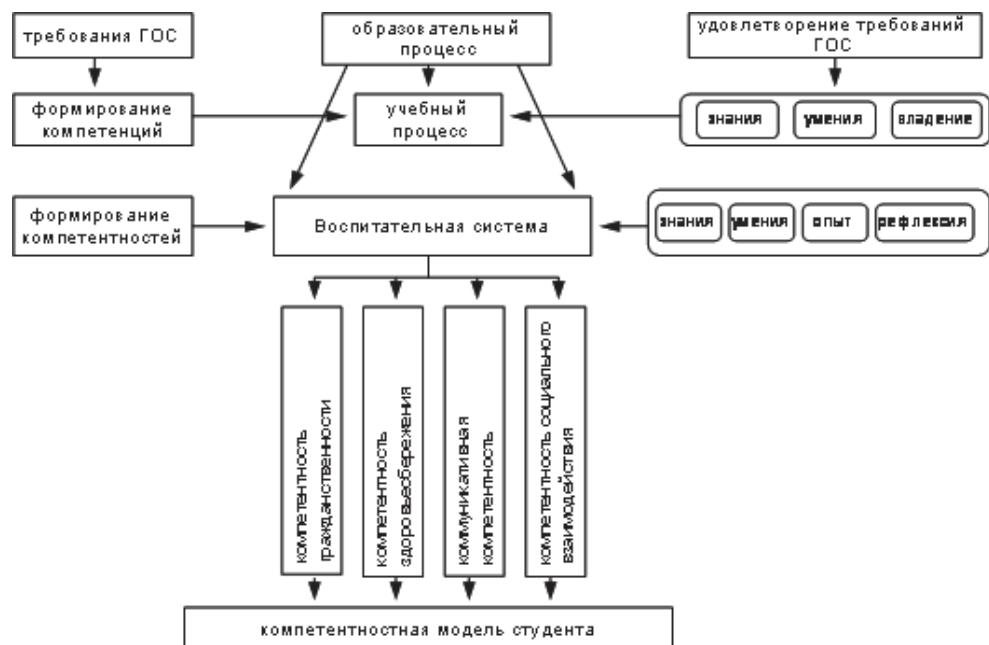


Рис. 1. Процесс формирования социальных компетентностей студентов в воспитательной системе вуза

ВОЗМОЖНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ...

Анализ научной литературы позволил нам сделать следующие выводы:

- формирование социальных компетентностей осуществляется через систему деятельности и отношений, основу которой составляют знания и навыки, проявляющиеся в общественной активности студентов (опыт), и рефлексию, которая представляет собой психологический механизм изменения индивидуального сознания;

- формирование социальных компетентностей – это сфера воспитания, так как на основе полученных знаний у человека формируется определенная шкала общечеловеческих ценностей, что непосредственно влияет на мотивационную и эмоционально-волевую сферу человека и в конечном итоге изменяет его стиль поведения в жизни;

- формирование социальных компетентностей студентов в воспитательной системе вуза – это процесс, обеспечивающий успешное взаимодействие студентов с обществом, социумом, другими людьми, с самим собой; сформированность социальных компетентностей создает предпосылки для успешного выполнения студентами в перспективе производственных задач, а это приобретает особую значимость при постоянно возрастающей динамике технического прогресса. С учетом вышеизложенного в Пензенской государственной технологической академии мы разработали воспитательную систему, в основе которой лежит теоретически обоснованная и апробированная модель выпускника, представляющая собой развернутую характеристику конечного результата деятельности преподавателей и студентов. Результатом реализуемой в вузе модели выпускника являются сформированные у студентов социальные компетентности: гражданственности, здоровьесбережения, коммуникативности. Воспитательная система включает в себя следующие компоненты: структуру управления воспитательной работы, обязательный мониторинг и оценку качества воспитательной работы, специализированные подразделения, институт наставничества и тыоторства, систему изучения личности каждого студента, поступившего в ПГТА, и выстраивания индивидуального маршрута развития студентов, который представляет собой персональный путь реализации личностного потенциала каждого студента [7]. Далее представим воспитательную систему в виде рисунка (см. рис. 2).

Возможности воспитательной системы заключаются в том, что она может обеспечить формирование и развитие социальных компетентностей студентов, так как предоставляет большой спектр направлений воспитательной деятельности: просветительская деятельность способствует получению необходимых знаний студентам и преподавателям, а также обеспечивает специальную подготовку наставников студенческих академических групп к организации воспитательной работы со студентами; исследовательско-аналитическая деятельность позволяет коллективу преподавателей корректировать основные формы, методы и средства воспитания; психолого-педагогическая деятельность позволяет выстраивать индивидуальный маршрут развития студентов; творческая деятельность позволяет студентам закрепить полученные знания по основным социальным компетентностям на практике.

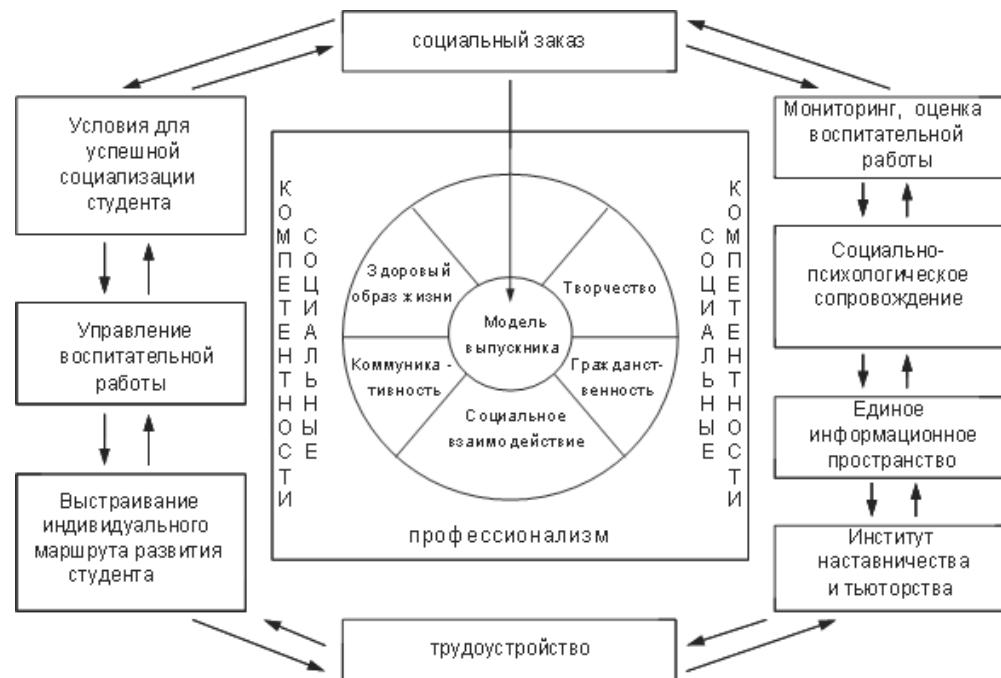


Рис. 2. Воспитательная система ПГТА



Рис. 3. Направления деятельности в воспитательной системе ПГТА

Рассматривая особенности системы воспитания технического вуза, необходимо отметить тот факт, что в техническом вузе, как правило, преподавательскую деятельность осуществляют специалисты, не имеющие пси-

ВОЗМОЖНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ...

холого-педагогической подготовки. Таких преподавателей в системе высшего профессионального образования технического профиля большинство. Подготовка преподавателей для кафедр технических вузов, осуществляющих подготовку специалистов непедагогического профиля, всегда была индивидуализированной. Этому способствует внедрение информационных технологий в образовательный процесс вуза.

Внедрение *IT* в систему воспитательной работы позволило оптимизировать взаимодействие субъектов воспитательного процесса образовательного учреждения.

Для решения вышеизложенной проблемы и повышения качества воспитательной работы в Пензенской государственной технологической академии создали единое информационное пространство с развитой структурой, важнейшими содержательными элементами которой является информация воспитательной работы ПГТА. Единое информационное пространство академии включает в себя:

- Образовательный портал,
- Официальный сайт,
- Единую информационную систему,
- “Рабочее место наставника”,
- “Информационный бюллетень”,
- Электронную базу данных студентов,
- Электронный документооборот и т.д.

На официальном сайте академии представлена вся информация о структуре академии, учебных программах, реализующихся в академии, науке, web-ресурсах, информация электронного агентства по трудоустройству, расписание занятий, новостная лента, просмотрев которую можно узнать о предстоящих мероприятиях, а также о достижениях и результатах деятельности коллектива и обучающихся. В рамках темы нашей статьи мы акцентируем внимание на информации, представляющей интерес для организаторов воспитательной работы и подробно опишем раздел “Управление воспитательной работы”. В этом разделе представлены цели, задачи и стратегия развития воспитательного процесса ПГТА, структурные подразделения управления, нормативно-правовые и локальные акты, регламентирующие воспитательную работу в структурных подразделениях академии, широко представлена научная работа управления и опубликованы материалы научно-практических семинаров, конференций, научно-методического совета по воспитательной работе, а также представлена информация центра молодежного творчества об условиях получения дополнительного образования в отделениях центра.

Для более эффективного осуществления воспитательной деятельности в ПГТА, в целях обучения наставников, кроме традиционных форм воспитательной работы (консультаций, практикоориентированных семинаров, тренингов, издание методической литературы), внедрены инновационные технологии, позволяющие с учетом индивидуальных особенностей наставников получать им всю информацию по организации воспитательной работы. Для этого в академии систематизировано методическое сопровожде-

ние воспитательного процесса и создан информационный сервис “Рабочее место наставника”, разделы которого представлены на рис. 4

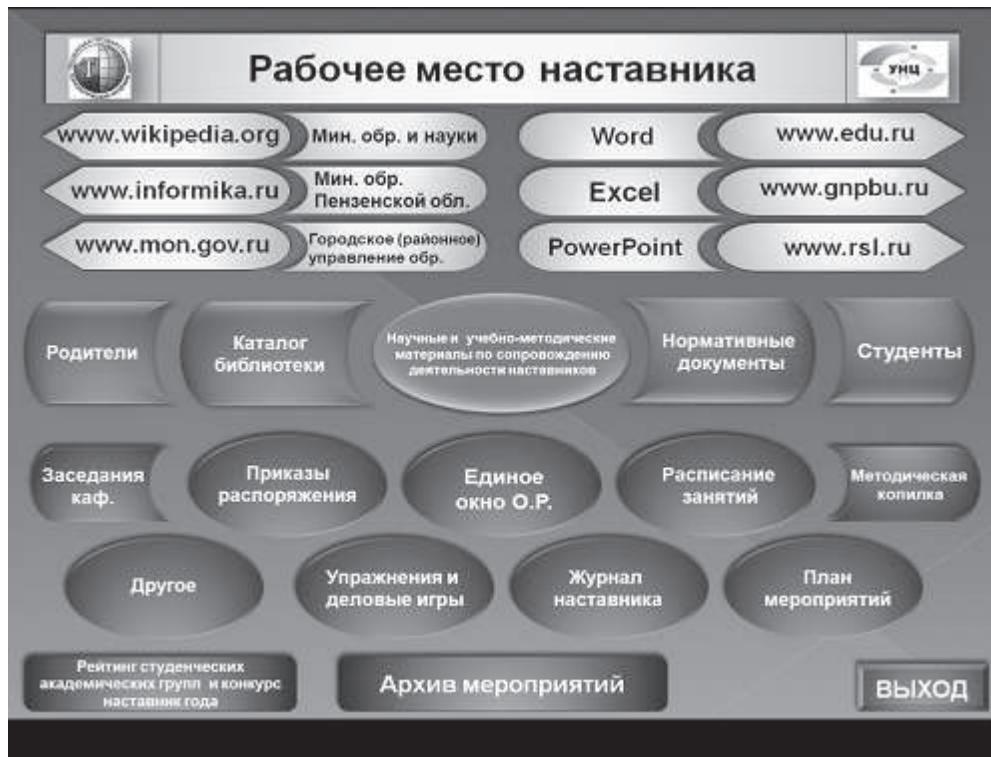


Рис. 4. Рабочее место наставника

Целью создания “Рабочего места наставника” является создание единого информационного профессионального поля для реализации компетентного подхода к информационному обеспечению воспитательной деятельности, а также обеспечение облегченного доступа к информационным ресурсам, оперативное введение информации для индивидуального пользования, введение электронного документооборота. Специальный интерфейс состоит из ряда активных кнопок: быстрый доступ к информационным ресурсам, интернет, нормативные документы (Министерства образования и науки РФ, Министерства образования Пензенской области); индивидуальная информация наставника, научные и учебно-методические материалы по сопровождению деятельности наставников: внутренние локальные акты, которые регламентируют организацию и проведение воспитательной работы в академии, сведения о студентах; заседание кафедры, приказы и распоряжения, единое окно доступа к образовательным ресурсам; расписание занятий, методическая копилка; план мероприятий; рейтинг студенческих академических групп и конкурс наставник года; архив мероприятий.

Еще одной формой сотрудничества наставника и родителей студентов с использованием информационных технологий является “**Информационный бюллетень**”. Цель проекта – повышение качества профессиональной

ВОЗМОЖНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ...

подготовки студентов. В интерактивном режиме, воспользовавшись услугой “Информационный бюллетень”, родители могут оперативно и конфиденциально получать информацию о результатах учебной и достижениях во внеучебной деятельности своих детей, тем самым принимая активное участие в формировании багажа их профессиональных знаний и навыков. Родители могут также задать вопросы наставнику и преподавателю по интересующим вопросам учебной деятельности и получить исчерпывающий ответ в установленные сроки. Таким образом, бюллетень – это удобная система сотрудничества, благодаря которой родители, находясь дома или на работе, могут получить информацию общего и персонального характера о нашем студенте.

Исходя из вышесказанного, считаем, что социальные компетентности должны формироваться и развиваться не только в рамках учебного процесса, но и через созданную в вузе воспитательную систему, представляющую собой интеграцию всех компонентов воспитательного процесса, обеспечивающих в конкретных социально-педагогических условиях реализацию компетентностной модели студента. В свою очередь внедрение информационных технологий способствует оптимизации воспитательного процесса в вузе, повышению качества работы наставников, максимальному соотнесению интересов студентов с задачами воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блауберг И.В. *Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин.* – М. : Наука, 1973. – 270 с.
2. Проект Федерального агентства по образованию и науке “О приоритетных направлениях развития образовательной системы РФ”. – URL: <http://polit.ru/dossie/2004/12/09/refobr.html>.
3. Механизмы реализации приоритетных направлений развития системы образования: официальный текст // Профессионал. – 2005. – Вып. 2. – С. 2 – 6.
4. Хуторской А.В. *Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения.* Гл. III, пар. 5: Ключевые компетенции. – М. : МГУ, 2003.
5. Государственные стандарты ВПО, раздел VII “Требования к условиям реализации основных образовательных программ”, пункт 7.2. – URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>
6. 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. – 16 с.
7. Хуторской А.В. *Практикум по дидактике и современным методикам обучения.* – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.

**ОБОГАЩЕНИЕ ТЕЛЕСНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА
ДЕТЕЙ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ
В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

© *Н.Г. Куприна, ГБОУ ДПО Свердловской области “Институт развития образования” (г. Екатеринбург, Россия)*

**EVOLVING TACTUAL-EMOTIONAL EXPERIENCE AS A FACTOR
FOR DEVELOPING TALENTS AMONG PRE-SCHOOL CHILDREN**

© *N.G. Kuprina, Institute of Education Development (Yekaterinburg, Russia)*

В статье представлен анализ ведущих отечественных и зарубежных исследований в области развития разносторонних способностей детей дошкольного возраста на основе обогащения их телесно-эмоционального опыта.

Ключевые слова: сенсомоторный интеллект, развитие по пути амплификации, гармонизация личности через обогащение и раскрепощение эмоционально-двигательной сферы.

The article presents the analysis of recognized domestic and foreign research in the field of developing various talents among pre-school children evolving their tactual-emotional experience.

Key words: sensorimotor intelligence, amplification development, personal harmonization through evolving and emancipation of emotional-motor sphere.

E-mail: nkbv@mail.ru

Одной из приоритетных задач современного образования является создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, начиная с дошкольного возраста. Эта задача сформулирована как стратегическая в законодательных и нормативно-правовых документах, принятых за последние годы Правительством Российской Федерации: “Концепции модернизации Российского образования”, “Национальной доктрине образования в РФ”, Законе РФ “Об образовании”, “Концепции дошкольного образования”, Федеральной программе “Одаренные дети”.

Детский дошкольный возраст – период становления способностей, которые нуждаются в развертывании, раскрытии природных начал за счет специально организованного творческого образовательного пространства. Для грамотной организации образовательно-воспитательного процесса в этом направлении необходимо учитывать специфику процессов созревания на этапе дошкольного детства. Каковы движущие силы психического развития ребенка? Какие условия нужно создать, чтобы оптимизировать эти процессы в соответствии с принципом природообразности? Ответы на эти вопросы лежат в основе определения психологического-педагогических условий развития детской одаренности и выстраивания соответствующей педагогической тактики.

Обращение к известным и уже апробированным методикам по развитию детской одаренности в дошкольном возрасте подсказывает оптимальные направления педагогических усилий в этом направлении. Так, в известной Программе раннего развития для детей с младенчества до шести лет, разра-

ОБОГАЩЕНИЕ ТЕЛЕСНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ...

ботанной американским педагогом-исследователем Г. Доманом, основополагающим компонентом развития всех способностей ребенка выступает движение: “У человеческих существ потребность двигаться стоит на втором месте после потребности дышать. Движение – это фундамент для всех других человеческих способностей” [5, с. 3]. В методических пояснениях к своей программе Г. Доман развивает эту мысль, считая, что выстраивание движения – первый шаг к освоению окружающего мира и определению в нем себя. Ребенок познает пространство через активное перемещение в нем, переживая и буквально измеряя его своим телом. Для ребенка важно не просто удовлетворение желания двигаться, а познание себя и окружающего мира через движение. Взаимодействуя с предметами, ребенок проживает расстояния между ними, их величину и форму, тяжесть и плотность и одновременно познает параметры собственного тела, ощущает их единство и постоянство. Опытным путем ребенок открывает для себя, что его тело является универсальным модулем, по отношению к которому оцениваются параметры внешнего пространства. Благодаря этому у него формируется образ собственного тела – необходимая константа в системе пространственных координат.

Степень развитости двигательных навыков зависит во многом от наследственности, но, в первую очередь, от интенсивности использования, т.е. от средовых факторов. Ученый делает вывод: чем раньше функция включена в использование, тем более высокого уровня можно достичь в ее развитии. На основе этого подхода, связанного с обогащением телесно-двигательного опыта ребенка (по Г. Доману, через “развитие физического интеллекта”), разработаны программы обучению счету, чтению, языкам в раннем дошкольном возрасте.

Блестящие практические результаты, которые дают программы, опирающиеся на двигательную активность ребенка в разностороннем развитии его способностей и личностных качеств, не являются эмпирическими находками отдельных педагогов-исследователей, но имеют на сегодняшний день развернутое теоретическое обоснование в психолого-педагогической литературе.

Как отмечают исследователи, любое движение имеет протяженность во времени, а значит, характеризуется определенным ритмом. Ритм деятельности обладает коммуникативными характеристиками, выполняя функции синхронизации, гармонизации процессов взаимодействия. Ритмическая подстройка к человеку через ритм движений – это самый древний, универсальный и самый успешный способ взаимодействия с партнером, эмоционального присоединения к нему. “Через ритмическую подстройку происходит объединение взаимодействующих людей в целостную энергоинформационную систему. Такой подстройке ребенок обучается естественным образом еще в утробе матери, где ритмические процессы в его организме синхронизируются с ритмами ее жизнедеятельности, а использует эту возможность всю дальнейшую жизнь” [8, с. 22].

Огромное значение двигательной ритмической подстройки подчеркивается учеными в развитии речи и мышления ребенка. В науке кинесике устная речь анализируется как процесс синхронного движения говорящего и слу-

шающего. Речь пронизывает звучанием всего человека, вызывая вибрации, микродвижения всего тела и одновременно материализуя, выражая через движения его эмоциональный и духовный мир. По исследованиям современной психологии, ребенок формирует свою речь на основе движения-отклика на обращенные к нему слова говорящего. Причем эти движения не просто помогают ему освоить звуки и слова, но воздействуют на целостный процесс его мышления: “когда ребенок учится формировать звуки, он одновременно работает над формированием головного мозга, который своего полного развития достигает благодаря этому процессу. В этот период закладывается основа всего будущего интеллекта, и решающая роль здесь принадлежит взрослому человеку. Известно нам об этом или нет, но своей речью мы воздействуем на телесность ребенка и влияем, таким образом, на возможность его душевного и духовного развития в последующей жизни” [9, с. 10].

Одной из первых обратилась к исследованию сенсомоторной функции в развитии ребенка дошкольного возраста Женевская школа генетической психологии, основанная Ж. Пиаже и его последователями (А. Валлон, Х. Вернер). Школа генетической психологии была обращена к изучению происхождения и развития интеллекта у ребенка. Работы Ж. Пиаже и его учеников вскрыли закономерности формирования структур интеллекта у ребенка, проанализировали этапы этого процесса. Согласно Ж. Пиаже, порядок формирования фундаментальных структур мышления постоянен, и свое начало он берет от развернутых действий ребенка с предметами в окружающем пространстве. Внутренние и внешние факторы, прежде всего, социальная и культурная среда, в которой живет ребенок, варьируют сроки достижения развитости и зрелости этих структур, ускоряя или замедляя их. Колossalная, основополагающая роль двигательной активности ребенка в процессе формирования структур его интеллекта позволила Ж. Пиаже ввести в научный обиход термин “сенсомоторный интеллект ребенка”.

В отечественной психологии эти идеи разрабатывались Л.С. Выготским и представителями его научной школы. Л.С. Выготский явился основоположником ведущего метода в современной педагогике – экспериментально-генетического, суть которого в воссоздании генетических процессов и ситуаций развития на органических основах. На основе экспериментально-генетического метода в психологии проведены исследования, раскрывающие закономерности онтогенеза: внутренние, умственные или идеальные действия формируются у человека на основе внешних, материальных действий путем их “поэтапного” изменения и преобразования. Закономерности этих изменений, проанализированные и изученные П.Я. Гальпериным в его теории поэтапного формирования умственных действий, универсальны при развитии всех психических функций и сфер человеческой личности. К такому выводу приходит и другой представитель школы Л.С. Выготского – А.В. Запорожец, исследуя с этих позиций формирование мотивационно-эмоциональной сферы ребенка, его нравственных чувств и социальных отношений. А.В. Запорожец ввел в педагогику понятие “амплификации” – развития ребенка за счет оптимального использования специфически детских видов деятельности, акцентировав внимание на необходимости опоры на сенсорный, эмоционально-телесный опыт

ОБОГАЩЕНИЕ ТЕЛЕСНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ...

ребенка в процессе воспитания и обучения. Эти выводы особенно актуальны в контексте исследования проблемы развития детской одаренности.

Исследования в современной психологии убедительно доказывают, что телесные ощущения для ребенка первостепенны в освоении окружающего мира. Выводы, сделанные в свое время Ж. Пиаже о “сенсомоторном интеллекте” детей, получили дальнейшее осмысление и развитие в фундаментальных научных исследованиях по психологии детского возраста (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лuria, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Г.А. Урунтаева и др.). Полноценное развитие всех психических процессов у ребенка происходит в опоре на его телесный опыт. Не случайно в педагогической практике бытует выражение о том, что “ребенок мыслит телом”. Развитие восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления происходит у него в опоре на практические действия. Психология давно признала тот факт, что “психическая структура телесности” (по определению А. Носова) является единственной полноценно функционирующей структурой психики в дошкольном возрасте. Такие структуры, как сознание, логическое мышление, воля находятся у детей в различных стадиях становления. Опора на них не всегда является продуктивной в развитии у детей различных навыков и представлений. Более того, иногда опора на эти психические структуры оказывается бесполезной, а в худшем случае, противоестественной.

Ведущим методом работы с дошкольниками в педагогике является “метод опоры на внешние ориентировочные действия”. Эти действия ребенка, связанные с движениями и телесными ощущениями, многократно повторяясь, постепенно переходят во внутренний план, закрепляются в сознании, формируются в понятия. При этом процесс интериоризации двигательного, телесного опыта достаточно длителен и охватывает практически все дошкольное и младшее школьное детство. В исследованиях О.А. Абдулиной, А.А. Плигина [1] выявлена динамика развития сенсорных систем на разных возрастных этапах: от преобладания кинестетической системы у дошкольников и младших школьников до становления в качестве ведущих визуальной и аудиальной систем у старшеклассников.

Все эти рассуждения доказывают важность разработок программ, опирающихся на обогащение телесно-эмоционального опыта детей в развитии их задатков, склонностей и способностей в самых разнообразных сферах деятельности. Процесс развития детской одаренности в дошкольном возрасте необходимо выстраивать, учитывая положение об основополагающей роли движения как движущей силы психического развития ребенка. Обогащение телесно-эмоционального опыта детей выступает в качестве природообразного способа оптимизации процессов созревания на этапе дошкольного детства, основополагающего компонента развития всех его способностей.

Способности вырастают, развиваются из задатков при одном обязательном условии – деятельность, которой занимается ребенок, должна быть связана с положительными эмоциями, приносить радость, удовлетворение.

Существенным моментом является то, что телесное развитие ребенка обладает колоссальным потенциалом. С естественной необходимостью его реализации связаны у ребенка чувства радости, наслаждения от движений, от освоения разнообразных действий. Возможность движения, практических действий для ребенка – одно из самых эффективных средств поддержания его интереса к какому-либо роду занятий. По выражению физиолога Н.А. Бернштейна, любое знание должно стать для ребенка “живым действием”, связаться с двигательным, телесным опытом. Действие, активная практическая вовлеченность в процесс – единственная гарантия усвоения ребенком знаний. Одной из ведущих идей современной гуманистической психологии является позитивное отношение к биологической природе человека, к его бессознательному, сформулированное К.Р. Роджерсом как “доверие к своему организму как средству достижения наилучшего поведения в каждой ситуации в настоящем” [10, с. 240]. По выражению А. Маслоу, организм обладает “биологической мудростью”: “Здоровый организм сам дает ясные и громкие сигналы относительно того, что он, организм, предпочитает или выбирает, или признает желательным положением дел” [7, с. 20]. По выводам гуманистической психологии, первичная, биологическая ориентация жизни направлена на удовольствие, поскольку на телесном уровне удовольствие способствует жизни и благосостоянию организма.

Восприимчивость к удовольствию является показателем полноценной жизни, а также и основой личностного самосовершенствования человека. А. Лоуэн отмечает: “Зона телесного и психического комфорта – основа для развития принципов: невозможно развивать принципы, если человеку нечего терять. Без приятных ощущений нет мотивации защищать целостность личности” [6, с. 105]. Необходимость широкого диапазона позитивных переживаний для процесса становления человека акцентируется в работах К.Р. Роджерса. В этом же ключе А. Маслоу развивает теорию о значении пиковых переживаний – удовольствия, радости, экстаза – для приобщения личности к бытийным ценностям.

По мысли А. Лоуэна, можно определить удовольствие как ощущение свободных движений в теле: “когда человек находится в состоянии удовольствия, движения его тела ритмичны, не блокированы и имеют выход” [6, с. 105]. Расширение и развитие эмоциональной сферы, переживание радостных состояний ведет к формированию оптимистического мировоззрения, что является основой концепции здорового образа жизни. Представители гуманистической психологии подчеркивают существование синергической обратной связи между душевным и физическим здоровьем. По мысли А. Маслоу, “полное здоровье означает открытость себе на всех уровнях” [7, с. 93]. Созвучно этому – высказывание А. Лоуэна: “Человек является целостной суммой своего жизненного опыта, каждая часть которого зарегистрирована в его теле... Живая история жизни человека находится в его теле, но сознательная история жизни – в его словах... Чтобы быть целостной личностью, нужно идентифицироваться со своим телом и со своим словом... жить сразу на всех уровнях” [6, с. 112].

ОБОГАЩЕНИЕ ТЕЛЕСНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ...

Сходные рассуждения мы находим в работах отечественных психологов. По мнению А.Н. Леонтьева, зрелая человеческая личность предстает как сложная иерархическая система соподчиненных, подстраивающихся друг над другом уровней отражения действительности и психической регуляции субъекта. Эта система функционирует как единое целое, согласованная работа всех “этажей”. При этом детство выступает как поэтапное формирование этих “этажей”, и основы личности, ее психическое и душевное здоровье коренятся в эмоционально-телесных процессах. В дошкольный период происходит интенсивное формирование нервной системы ребенка, доминирующей является деятельность правого полушария, связанная со сферой эмоций, с “телесным сознанием” ребенка. Именно на этой основе формируются в детстве и хранятся всю жизнь фундаментальные установки, во многом определяющие судьбу человека.

Закрепляясь в раннем детстве, эмоциональные проявления ведут к возникновению относительно устойчивых форм поведения, к формированию характера. Детское переживание радости в дальнейшем превращается в жизнерадостность, оптимистическое отношение к жизни, умение ладить с людьми, успешно решать жизненные проблемы, добиваться поставленных целей. Напротив, затянувшиеся отрицательные эмоциональные состояния выполняют дезорганизующую роль в жизни ребенка, приводят к задержке общего психического развития, а в дальнейшем – к формированию негативной жизненной позиции. Таким образом, обогащение эмоционально-двигательного опыта, переживание радостных состояний в двигательной активности ребенка ведет к формированию у него оптимистического мировоззрения.

Эти положения, обоснованные современной психологией, актуализируются в контексте разработки педагогических подходов к работе с одаренными детьми. Исследователи проблемы развития детской одаренности указывают на необходимость разработки коррекционной составляющей этого процесса. Дети с признаками одаренности уже на ранних возрастных этапах могут демонстрировать дисгармоничный вектор развития. Так, Н.Б. Шумакова отмечает, что одаренность почти всегда сопровождается односторонностью развития. Это порождает противоречие между яркими способностями в одной сфере и незрелостью прочих областей детской души.

Д.Б. Богоявленская отмечает среди признаков одаренности такие характеристики, как “отсутствие уважения к условностям и авторитетам, не-предсказуемость поступков, большую независимость суждений, диссинхронию развития, обеспокоенность, тревожность из-за непохожести на сверстников” [130]. Через работы этих авторов, освещающих различные аспекты детской одаренности, красной нитью проходит идея о величайшем значении сбалансированного образования одаренных детей. По замечанию Н.Б. Шумаковой, крен на успех “здесь и сейчас” приводит к неуспеху ребенка в перспективе. Плата за высокие показатели в какой-то одной области – односторонность развития, социально-личностная незрелость.

В свете этих высказываний актуализируется разработка методик развития детской одаренности, основанных на идее обогащения телесно-эмоционального опыта детей и обладающих одновременно как развивающим потенциалом, так и коррекционным эффектом. Например, в программе Г. Домана

двигательная активность ребенка рассматривается не только как источник развития всех его способностей, а также и в качестве адаптационного механизма – как средство коррекции личностных проблем некоторых интеллектуально одаренных детей (пониженная самооценка, замкнутость, трудность общения со сверстниками, что на языке психологии называют “моторным дисбалансом”).

Аналогичный подход демонстрирует методика образно-пластического творчества Е.В. Горшковой “От жеста к танцу”, направленная на развитие и поддержку детской одаренности. Методика основана на освоении детьми старшего дошкольного возраста словаря пантомимических и танцевальных движений. “Словарь” содержит значения и способы выполнения простейших жестов и танцевальных движений, доступных дошкольникам для осмыслиния и выполнения в качестве единиц языка движений, посредством которого может передаваться образное содержание в танце. Эти единицы составляют ядро танцевально-пантомимической лексики, используемой для сочинения и исполнения детьми связных, стилистически своеобразных невербальных “высказываний”, составляющих основу сюжетного танца и двигательно-пластического творчества детей [4, с. 3]. Такая работа с одаренными детьми видится автору методики необходимой для развития их творческого потенциала в гармонии с социально-личностным развитием.

Программы, нацеленные на обогащение телесно-эмоционального опыта детей, можно рассматривать как необходимую коррекционную составляющую в работе с одаренными детьми не только в дошкольном возрасте, но и на последующих возрастных этапах. Ориентиром в разработке таких программ могут стать описанные в современной психологической литературе телесно-ориентированные методики, к которым относятся: биоэнергетический анализ А. Лоуэна, концепция телесного осознавания М. Фельденкрайза, метод интеграции движений Ф.М. Александера, метод чувственного осознавания Ш. Селвера, соматическое обучение Т. Ханы и многие другие. Перечисленные методики направлены на гармонизацию эмоционального состояния человека через снятие хронических напряжений в группах мышц, осознание и устранение статических и динамических зажатостей, стесненного дыхания, в чем, на языке психотерапевтов, проявляется защитное поведение – “броня характера”, “мышечный панцирь” (по выражению В. Райта). Перечисленные психотерапевтические методики связаны с исследованиями проблем терапии личности взрослого человека, однако лежащая в их основе идея гармонизации личности через обогащение и раскрепощение эмоционально-двигательной сферы оказывается востребованной в современной педагогике, обращенной к поиску путей развития и поддержки детской одаренности.

Обобщим сказанное в выводах.

Развитие психолого-педагогической мысли на современном этапе привело к пониманию первостепенности телесных ощущений для ребенка в освоении окружающего мира. Учеными доказано, что закономерности поэтапного преобразования у ребенка внешних, материальных действий в умственные или идеальные универсальны при развитии всех психических функций и сфер человеческой личности. При этом процесс интериоризации двигательного, телесного опыта достаточно длителен и охватывает практически

ОБОГАЩЕНИЕ ТЕЛЕСНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ...

все дошкольное детство. На этом основании обогащение телесно-двигательного опыта ребенка выступает основой развития всех его способностей и личностных качеств. Соответственно важнейшим условием развития одаренности у детей дошкольного возраста является развитие их “физического” (по Г. Доману) или “сенсомоторного” (по Ж. Пиаже) интеллекта.

Ритмическая организация движения ребенка, по выводам ученых, способствует гармонизации психофизиологических процессов, оптимизирует вхождение ребенка в социокультурную среду. Чувство ритма у ребенка является индикатором здоровья, интеллектуальной и творческой активности, позитивного взаимодействия с окружающими. Разработка этих положений в психолого-педагогической литературе позволяет рассматривать двигательную активность ребенка не только как источник развития всех его способностей, а также и в качестве адаптационного механизма – как средство коррекции личностных проблем некоторых интеллектуально одаренных детей (диссинхрония развития, трудность общения со сверстниками, моторный дисбаланс), как условие развития отдельных способностей у одаренных детей в гармонии с их социально-личностным развитием.

Условием грамотной организации образовательно-воспитательного процесса, способствующей развитию детской одаренности, является создание эмоционально комфортной ситуации, что в дошкольном возрасте напрямую связано с формированием познавательных потребностей, исследовательского поведения, стремления к творческим достижениям. Реализация базовых потребностей организма, связанных с получением удовольствия от деятельности, эмоционального, сенсорного насыщения, необходима для целостного, гармоничного развития личности дошкольника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина О.А. *Личностно-ориентированная технология обучения // Наука и школа.* – 1998. – № 4. – С. 34 – 36.
2. Берништейн Н.А. *Физиология движений и активности.* – М. : Наука, 1990. – 494 с.
3. Богоявленская Д.Б. *Одаренность и проблемы ее идентификации // Психологическая наука и образование.* – 2000. – № 4. – С. 5 – 13.
4. Горшкова Е.В. *От жеста к танцу. Словарь пантомимических и танцевальных движений для детей 5-7 лет.* – М. : Гном и Д, 2004. – 144 с.
5. Доман Г. *Гармоничное развитие ребенка: Как развить умственные и физические способности ребёнка.* – М. : Аквариум, 1996. – 441 с.
6. Лоуэн А. *Терапия, которая работает с телом.* – СПб. : Речь, 2000. – 272 с.
7. Маслоу А. *Новые рубежи человеческой природы.* – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
8. Никитин В.Н. *Энциклопедия тела: психология, психотерапия, педагогика, театр, танец, спорт, менеджмент.* – М. : Алетейя, 2000. – 624 с.
9. Патцлафф Р. *Детство умолкает. Потеря речи и забота о сохранении речи в эпоху массовой информации // Право на детство – право человека.* – М. : Мост, 2000. – 15 с.
10. Роджерс К.Р. *Взгляд на психотерапию. Становление человека.* – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.

НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

© *C.Ф. Масленникова, Уральский государственный лесотехнический университет (г. Екатеринбург, Россия)*

MORAL-ECOLOGICAL FUNCTION OF HIGH-SCHOOL STUDENTS' EDUCATION

© *S.F. Maslenikova, Ural State Forestry Engineering University (Yekaterinburg, Russia)*

В статье раскрывается сущность понятий “воспитание”, “эколого-гуманистические ценности”, “нравственно-экологическая функция воспитания”, а также представлена модель реализации нравственно-экологической функции воспитания студентов вуза.

Ключевые слова: эколого-гуманистические ценности, нравственно-экологическая функция воспитания.

The article defines the terms of “education”, “ecological – humanistic values”, “moral – ecological function of education” and presents the pattern for implementing the moral – ecological function of high-school students’ education.

Key words: ecological – humanistic values, moral – ecological function of education.

E-mail: asvema@rambler.ru

Современное общество предъявляет высокие требования к системе высшего образования в области качественной профессиональной подготовки студентов. Выпускник вуза должен обладать необходимыми знаниями и умениями, сформированной системой ценностей, развитыми личностными качествами и способностями, обеспечивающими устойчивость его развития, социальную мобильность, созидательную нравственную позицию и гибкую адаптацию ко всем изменениям, происходящим в обществе.

Важнейшие государственные документы – Конституция Российской Федерации, Законы РФ “Об образовании”, “О высшем и послевузовском образовании”, “Об охране окружающей природной среды”, Федеральная целевая программа “Экологическое образование населения России” и др. – обращают внимание на экологическое и нравственное воспитание молодежи как наиболее эффективное средство гармонизации отношений общества, человека и природы. Отечественная педагогика ориентируется на цели устойчивого развития общества, что предполагает формирование у молодежи эколого-гуманистических ценностей как базового компонента воспитания. Данные положения развиваются идеи концепции устойчивого развития общества, принятой в программе “Повестка дня на XXI век” в 1992 году на Конференции ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро и закрепленной решениями Всемирного саммита по устойчивому развитию (ВСУР) в Йоханнесбурге в 2002 г. В этих документах эколого-гуманистические ценности выступают как система духовных и профессиональных уста-

НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ...

новок человечества. Реализация идеи устойчивого развития общества в образовании осознается как основа формирования нового образа жизни, социального идеала личности, находящейся в гармонии с окружающей социо-природной средой, и выдвигается в качестве важнейшей проблемы современности, от которой зависит выживание человечества.

В связи с этим актуальны поиски научно-методологических подходов подготовки студентов технических вузов, готовых к успешной профессиональной деятельности в ситуации нацеленности общества на устойчивое развитие. Выдвижение на первый план компетентностного подхода в подготовке технических специалистов приводит к тому, что проблема воспитания профессионально значимых качеств личности становится приоритетной. На это же направлена разработка подхода к интеграции гуманитарных и естественно-научных дисциплин в подготовке специалистов в вузе, позволяющего использовать духовно-практические способы освоения обучающимися ценностных ориентиров. Усиление в образовательном процессе технического вуза роли гуманитарно-художественных дисциплин на основе анализа и переживания через их содержание ценностей нашего общества, духовного мира современника позволит сформировать у студентов личностно значимое ценностное отношение к окружающему миру, в том числе к природе, внутренние ориентиры и регуляторы в будущей профессиональной деятельности.

Поэтому сейчас чрезвычайно актуальна проблема реализации нравственно-экологической функции воспитания студентов вуза лесотехнического профиля подготовки.

Нравственно-экологическая функция воспитания студентов лесотехнического вуза заключается в приоритетном значении формирования эколого-гуманистических ценностей в целостном воспитательном процессе как профессионально значимого качества будущего инженера леса, связанного с социально востребованными эколого-гуманистическими нравственными стандартами в процессе выполнения профессиональной деятельности в социально-экономической сфере. Выпускники лесотехнического вуза в процессе профессиональной деятельности будут планировать и осуществлять мероприятия по охране природы, защите и воспроизводству лесов, а также для обеспечения государственного лесного контроля и надзора, многоцелевого, рационального, непрерывного использования лесов в целях удовлетворения потребностей общества. Это особенно важно на данном этапе развития производства, использующего высокопроизводительные и инновационные технологии в сложных условиях рыночной экономики, для преодоления хищнического природопользования, характерного для техногенной цивилизации.

Разработке содержания эколого-гуманистических ценностей как доминанты аксиоструктуры современного общества посвящены труды М.И. Будыко, Н.Н. Моисеева, Н.Ф. Реймерса, Г.П. Сикорской, А.Д. Урсула, И.Т. Фролова, А. Швейцера и др. При этом ученые указывают на синтетический характер эколого-гуманистических ценностей, объединяющих проблемы природоохранного, социального, нравственного, личностного плана. Процесс формирования эколого-гуманистических ценностей у обучающихся

анализируется в педагогических исследованиях как многомерный, не укладывающийся в привычную плоскость предметного подхода, требующий усиления гуманитарного компонента, связанного с духовно-практическими способами освоения действительности (А.А. Брудный, А.М. Буровский, С.Н. Глазачев, Д.Н. Кавтарадзе, А.Н. Кочергин, Н.М. Мамедов, В.А. Ясвин и др.).

Многими исследователями отмечается особая значимость искусства в становлении личности, принятие ею системы эколого-гуманистических ценностей как личностно значимых, обретение экологически целесообразной стратегии поведения в окружающем мире и технологий взаимодействия с природой (Н.Н. Вересов, Г.С. Голошумова, Н.Г. Куприна, Н.Б. Маньковская, Л.П. Печко, А.К. Шульженко и др.). В стандартах нового поколения по дисциплинам гуманитарно-художественного цикла акцентируется воспитательный потенциал искусства, прослеживается тенденция к интеграции с естественно-научными дисциплинами для формирования у студентов целостной картины мира, анализа глобальных проблем современности и противоречий, возникающих в нравственных, этических аспектах взаимодействия личности с окружающим миром.

Для наглядного описания процесса реализации нравственно-экологической функции воспитания студентов лесотехнического вуза целесообразно обратиться к методу моделирования. Педагогическое моделирование служит развитию способности учащихся, углублению их знаний, способствует связи теории с практикой, формированию практических навыков. Построить модель, как отмечают исследователи, значит, провести материальное или мысленное имитирование реально существующей системы. Преимущества метода моделирования связаны с “природосообразным” характером и “всепредметной” универсальностью, с сочетанием образной и понятийной формы представления знаний [1, с. 78].

Исследователи отмечают, что получаемый посредством моделирования образец – не догма, а ориентир, содержащий многовариативную картину происходящего и возможного. Так, в определении А.Н. Дахина, модель – это “искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отражает и воспроизводит в более простом огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта” [2, с. 22]. Согласно сложившимся в педагогике представлениям (Н.В. Бордовская, П.Ф. Каптерев, Г.М. Коджаспирова, В.Д. Семёнов), педагогический процесс образует следующие структурные компоненты (блоки): мотивационно-целевой, аксиологический, содержательный, технологический, итоговый. Все названные блоки взаимосвязаны и взаимообусловлены, что придает этому процессу целостность и единую направленность.

Опираясь на данные исходные положения, мы разработали модель, которая детально представляет процесс реализации нравственно-экологической функции воспитания студентов лесотехнического вуза и состоит из мотивационно-целевого, аксиологического, содержательного, технологического, результативного компонентов (рис. 1).

НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ...

В мотивационно-целевом компоненте в качестве стратегического вектора, сформулированных цели и задач профессиональной подготовки студентов лесотехнического вуза, мы определяем социальный заказ на формирование у молодежи эколого-гуманистических ценностей как базового компонента воспитанности в условиях развития общества по пути устойчивого развития.



Рис. 1. Модель реализации нравственно-экологической функции воспитания студентов вуза

Тактический вектор сформулированной цели включает в себя формирование личности будущего выпускника лесотехнического профиля с эколого-гуманистическими ценностями, выступающими регуляторами поведения в его личностном и профессиональном развитии.

Аксиологический компонент модели ориентирован на систему эколого-гуманистических ценностей общества. Под эколого-гуманистическими ценностями мы понимаем нравственные ориентиры современного общества, связанные с идеей его устойчивого развития, которые характеризуются нравственно-ценным отношением к окружающему природному и социальному миру, чувством личной ответственности за состояние окружающей среды, особым видением мира как объекта постоянной заботы, способностью к ограничению своих потребностей в соответствии с потребностями природы и общества.

Содержательный блок модели представляет процесс достижения поставленной цели в условиях обучения студентов в лесотехническом вузе. С целью успешного овладения студентами, обучающимися по направлению подготовки 250400.62 “Технология деревообработки”, эколого-гуманистическими ценностями при изучении таких дисциплин, как “Народные промыслы Урала”, “Мировая культура и искусство”, “История декоративно-прикладного искусства” нами были разработаны сквозные темы: “Красота природы, отраженная в образах искусства”, “Человек и природа в образах народного творчества”, “Эколого-гуманистические ценности в современном искусстве”.

Тема “Красота природы, отраженная в образах искусства”, содержащая в материале лекций информацию из области философии, искусствоведения, психологии, раскрывает феномен потребности человека в эстетическом общении с природой, благоговения перед ее красотой как сущностной духовной потребности человека, основу гармонизации его взаимоотношений с миром (В.В. Бычков, М.С. Каган, К. Лоренц), как самопонятие и глубочайшее переживание “биологической аутентичности” (А. Маслоу). Содержание дисциплин художественно-эстетического цикла, преподаваемых в лесотехническом вузе, открывает широкие возможности для подробного раскрытия данной темы и эмоционального переживания художественных воплощений красоты природы на материале различных художественных стилей и мировоззренческих концепций.

Таким образом, тему “Красота природы, отраженная в образах искусства” можно отнести к так называемым “вечным темам” искусства: на каждом этапе развития искусства, в любом его стиле мы найдем художественное воплощение образов красоты и выразительности мира природы.

Технологический блок модели реализации нравственно-экологической функции воспитания студентов – будущих инженеров леса включает принципы, методы, средства, формы организации процесса и педагогические условия их реализации.

Резульмативный блок заключает результат, выражющийся в становлении личности будущего специалиста технического профиля с эколого-гуманистическими ценностными ориентациями.

НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ...

Модель реализации нравственно-экологической функции воспитания будущих специалистов лесотехнического профиля позволяет в рамках педагогического процесса вуза реализовать задачи формирования эколого-гуманистических ценностей студентов как важнейшего компонента их профессиональной подготовки. Нами определены критерии сформированности эколого-гуманистических ценностей студентов лесотехнического вуза: *когнитивно-рефлексивный*, включающий знания об этических категориях, общечеловеческих и экогуманистических ценностях; *мотивационно-смысловой*, связанный с пониманием ценностного содержания художественных произведений, включающих образы гармоничных взаимоотношений человека и природы, и обогащением опыта их эмоционального переживания; *деятельностно-практический*, связанный с освоением опыта нравственного поведения в окружающей среде, отраженного в произведениях искусства, и решения на этой основе разнообразных задач личностной и профессиональной самореализации, начиная от организации личного досуга, и заканчивая выбором путей культурного и профессионального развития.

Таким образом, предложенная модель реализации нравственно-экологической функции воспитания студента лесотехнического университета, включающая аксиологический, мотивационно-смысловый, содержательный, технологический и результативный компоненты, выступает методологическим основанием прогнозирования результата воспитания эколого-гуманистических ценностей как профессионально-значимого качества специалиста лесного профиля и может быть использована в работе со студентами технических вузов других специальностей. Понимание эколого-гуманистических ценностей с позиции расширения сферы применения универсальных общечеловеческих ценностей объединяет характеристики наиболее востребованных современным обществом типов личности: “личность гуманистической направленности”, “толерантная личность”, “экологически ориентированная личность”. Это дает нам право использовать понятие “нравственно-экологическая функция воспитания”, суть которого заключается в акцентировании эколого-гуманистических ценностей в качестве базового ценностно-содержательного компонента современной системы воспитания студентов любого вуза, выдвигающего в качестве социального идеала личность, находящуюся в гармонии с окружающей социоприродной средой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белкин А.С. Витагенное образование: Многомерно-голографический подход // Технология XXI века. – Екатеринбург : [б.и.], 2001. – 238 с.
2. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование. – Новосибирск : НИП-КиПРО, 2005. – 380 с.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ НЕПРЕРЫВНОСТИ
И ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© *В.Б. Моисеев*, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)

© *С.Н. Волков*, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)

© *Д.Н. Жаткин*, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)

© *С.В. Сергеева*, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)

© *О.А. Вагаева*, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)

**IMPLEMENTING THE PRINCIPLES OF CONTINUITY
AND INTEGRATION IN THE SYSTEM OF MULTILEVEL
PROFESSIONAL EDUCATION**

© *V.B. Moisseyev*, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)

© *S.N. Volkov*, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)

© *D.N. Zhatkin*, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)

© *S.V. Sergeyeva*, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)

© *O.A. Vagaeyeva*, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)

В статье рассматривается проблема реализация принципов непрерывности и интеграции в системе многоуровневого профессионального образования на примере Пензенской государственной технологической академии.

Ключевые слова: непрерывность, интеграция, многоуровневое непрерывное образование, многоуровневый образовательный комплекс, образовательные уровни и программы.

The article deals with the problem of implementing the continuity and integration principles in the system of multilevel professional education in the case of Penza State Technological Academy.

Key words: continuity, integration, multilevel continuous education, multilevel educational complex, educational levels and syllabuses

E-mail: rector@pgta.ru; sergeeva@pgta.ru; yurmashevj@inbox.ru.

На современном этапе перед российской экономикой стоят новые вызовы и задачи, решение которых требует новых подходов на долгосрочную перспективу. В этой связи квалифицированный профессионал, носитель знаний, становится главным источником инноваций, определяющих в конечном счёте глобальную конкурентоспособность социально-экономической системы. Как следствие, возникает необходимость формирования социально активной личности с высоким интеллектуальным, творческим потенциалом. В условиях переосмысления сущности и ценности образования появилась острая необходимость в уточнении стратегий профессиональной подготовки обучающихся. В

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ НЕПРЕРЫВНОСТИ И ИНТЕГРАЦИИ...

в этом смысле весьма актуальным представляется использование нового подхода к организации и содержанию системы профессионального образования, в качестве которого выдвигаются идеи непрерывности и интеграции.

В справочно-энциклопедической литературе (В.М. Полонский) под интеграцией понимается процесс сближения, связи наук, частей, взаимопроникновение культур [5, с. 144]. Интеграция сопровождается дифференциацией системы: растет количество составляющих ее элементов, умножаются внутренние и внешние связи, система и ее среда приобретают новые функции.

Интеграция в системе непрерывного профессионального образования открывает возможность осуществления обучающимися оперативных переходов между его ступенями. Это приводит к необходимости внедрения моделей многоуровневого непрерывного профессионального образования, обеспечивающих каждому человеку возможность формирования индивидуальной траектории для дальнейшего профессионального и личностного роста. Одним из таких учреждений, реализующих данную модель, является ФГБОУ ВПО “Пензенская государственная технологическая академия” (ПГТА), функционирующая как институционально интегрированная научно-образовательная структура – образовательный комплекс, представляющий собой региональную территориально распределенную многоуровневую, социально открытую систему непрерывного технического образования. ПГТА создана путём объединения технологического института, химико-технологического техникума, колледжа промышленных технологий и профессионального училища, что позволяет рассматривать деятельность образовательного комплекса как фактор профессионального самоопределения будущего специалиста в условиях регионального социума (рис. 1).



Рис. 1. Система непрерывного многоуровневого профессионального образования

Под многоуровневым непрерывным профессиональным образованием в научной литературе (Н.Г. Худолий) понимается “система непрерывного интенсивного образования, основанная на: 1) многоуровневости (начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее профессиональное); 2) многоступенчатости подготовки кадров (учебный центр или училище, колледж, вуз); 3) многопрофильности входящих в систему учебных заведений” [6]. В.М. Полонский под непрерывным образованием понимает процесс целенаправленного получения знаний, социокультурного опыта на продолжении всей жизни с использованием всех имеющихся звеньев образовательной системы, получение и повышение профессиональной квалификации, переподготовку в процессе смены профессии, адаптацию к меняющимся социально-экономическим условиям, образование в сфере досуга и личных интересов [5, с. 64]. Независимо от имеющегося уровня образования, молодой человек может свободно ориентироваться в профессиональном образовательном пространстве по всем уровням преемственных образовательных программ.

Термин “многоуровневое образование” используется сегодня в двух значениях: как характеристика многоуровневости системы высшего образования – неполное высшее образование, бакалавриат, специалитет, магистратура; как характеристика многоуровневости структуры подготовки кадров – общее среднее, среднее специальное, высшее, послевузовское, дополнительное образование и т.п. Очевидно, многоуровневость во втором из приведённых значений тождественна понятию непрерывность образования. По мнению С.Г. Разуваева, понятие “многоуровневый образовательный комплекс” (МОК) может использоваться в обоих из приведённых значений в их синтезном варианте, что адекватно реальному положению дел в конкретных многоуровневых образовательных комплексах [3].

А.В. Сергеев многоуровневый образовательный комплекс предлагает рассматривать как образовательную систему, реализующую совокупность преемственных образовательных программ начального, среднего, высшего профессионального образования, включающую в себя образовательные учреждения различного уровня и связанные с ними отношениями социального партнёрства предприятия и организации различных форм собственности. Характерными особенностями современных образовательных комплексов являются: многоуровневость образовательных программ, региональная направленность образовательной деятельности, территориальная распределённость, социальная открытость, многофункциональность [4]. С.Г. Разуваев считает необходимым добавить в этот ряд характеристик вариативность образовательных программ, интегративность всех аспектов образовательного процесса, разветвлённую систему специальностей и специализаций [3].

Считаем, что функционирование многоуровневого образовательного комплекса способствует: повышению научного уровня организации и содержания профессионального образования; интенсификации связей образовательных учреждений с работодателями; созданию системы эффектив-

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ НЕПРЕРЫВНОСТИ И ИНТЕГРАЦИИ...

ной целевой подготовки будущих специалистов; созданию условий для широкого информационного обмена внутри системы образования и вне её; реализации эффективных способов интегрирования образовательных программ разных уровней профессионального образования; реализации классических и прикладных видов образования при усилении практической компоненты обучения; более основательной профориентации учащейся молодёжи и более осознанному выбору ею профессии, возможности овладения несколькими профессиями, что даёт выпускнику запасные варианты для трудоустройства; сокращению периода его профессиональной адаптации; расширению возможностей для послевузовского образования; повышению уровня профессиональной культуры выпускников, подготовленных к “образованию через всю жизнь” в отличие от “образования на всю жизнь” [3].

Традиционно ПГТА как многоуровневый образовательный комплекс поддерживает партнёрские отношения с предприятиями, издавна сотрудничавшими с образовательными учреждениями комплекса. Координация деятельности образовательных учреждений различного уровня и кадровых служб этих предприятий позволяет решать задачи профориентации и комплексной целевой подготовки. Спектр образовательных программ комплекса формируется в соответствии со стратегией развития региона, востребованностью специалистов по различным направлениям подготовки.

С этой целью в ПГТА созданы образовательные вертикали, позволяющие осуществлять принцип непрерывности профессионального образования, обеспечивать постоянный профессиональный рост работникам, например, машино- и приборостроения, сферы информационных технологий, пищевой, химической отрасли (см. табл. 1).

Таблица 1

Образовательные вертикали ПГТА для машино- и приборостроения, сферы информационных технологий, химической и пищевой отраслей

Укрупнённая группа специальностей	150000 Металлургия, машиностроение и материаловедение	230000 Информатика и вычислительная техника	240000 Химическая и биотехнологии	260000 Технология продовольственных продуктов и потребительских товаров
Послевузовское профессиональное образование	05.02.08 Технология машиностроения	05.13.17 Теоретические основы информатики 05.13.18 Математическое моделирование, численные методы и комплексы программ	03.02.08 Экология	05.18.12 Процессы и аппараты пищевых производств

Высшее профессиональное образование	151900 Конструктурно-технологическое обеспечение машиностроительных производств 151000 Технологические машины и оборудование	230100 Информатика и вычислительная техника 230400 Информационные системы и технологии 230700 Прикладная информатика	240700 Биотехнология	260800 Технология продукции и организация общественного питания 260100 Продукты питания из растительного сырья
Среднее профессиональное образование	151901 Технология машиностроения	230111 Компьютерные сети 230113 Компьютерные системы и комплексы	240134 Переработка нефти и газа 240705 Биохимическое производство	260103 Технология хлеба, кондитерских и макаронных изделий 260107 Технология бродильных производств и виноделие 260201 Технология молока и молочных продуктов 260202 Технология мяса и мясных продуктов
Начальное профессиональное образование	151902.03 Станочник (металлообработка) 151022.01 Электромеханик по торговому и холодильному оборудованию	230103.02 Мастер по обработке цифровой информации 230103.03 Нападчик компьютерных сетей 230103.04 Нападчик аппаратного и программного обеспечения	240100.02 Лаборант-эколог 240101.02 Машинист технологических насосов и компрессоров 240705.01 Аппаратчик-оператор в биотехнологии	260103.01 Пекарь 260103.02 Оператор установки бестарного хранения сырья, дрожжевод 260103.03 Оператор по точечно-автоматической линии (макаронное производство) 260103.04 Пекарь-мастер 260107.01 Пивовар 260201.01 Мастер производства молочной продукции

Такая образовательная деятельность лежит в основе инновационного проекта “Специалист – предприятие”, позволяющего осуществлять модель параллельно-последовательного освоения программ начального и высшего или среднего и высшего профессионального образования – обучающийся осваивает программу начального или среднего профессионального образования в очной форме, а программу высшего профессионального образова-

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ НЕПРЕРЫВНОСТИ И ИНТЕГРАЦИИ...

ния – в заочной форме. После получения диплома НПО или СПО он продолжает доучиваться по программе высшего образования в любой форме – заочной, очной или вечерней. Образовательные программы НПО, СПО, ВПО не дублируют друг друга, а дополняют. Так осуществляется преемственность образования, что позволяет сократить сроки подготовки технических кадров и при этом повысить квалификацию учащейся молодёжи.

Многоуровневая система целевой интегрированной подготовки обучающихся несомненно имеет свои преимущества: обучение студентов очной формы на 1-3 курсах осуществляется днём, на более старших – вечером. Начиная с 4 курса студенты очного отделения и со 2 курса студенты вечернего отделения трудятся по специальности на предприятиях-партнёрах, что позволяет закрепить полученные теоретические знания, приобрести необходимый производственный опыт и трудоустроиться [1]. При этом важно отметить, что профессиональная адаптация выпускника ПГТА к производственной деятельности проходит в течение времени обучения в образовательном учреждении, учебные задания ориентированы на решение конкретных прикладных задач предприятий. Работодатель имеет возможность подбирать претендентов на рабочие места по их квалификации и способности к профессиональной деятельности. Условия сотрудничества позволяют повысить эффективность подготовки специалистов с учётом специфики деятельности предприятий: используемых технологий, необходимости решения конкретных научно-исследовательских и производственных задач.

В настоящее время ПГТА успешно осуществляет совместные программы более чем со 100 предприятиями и организациями региона и страны. Подготовка по договорам-заказам позволяет выпускникам включиться в работу без дополнительной адаптации к производству. Оценку профессиональной готовности таким выпускникам академии дают ведущие инженерно-технические работники и руководители предприятий [2]. Не случайно академия является победителем Всероссийского конкурса “Системы обеспечения качества подготовки специалистов”, а её студенты ежегодно становятся лауреатами конкурса “Национальное достояние России”.

В ПГТА продумана система целенаправленной профессиональной ориентации среди школьников. Довузовская подготовка и профессиональная ориентация обучающихся осуществляются на базе нескольких десятков школ, лицеев, гимназий Пензы и Пензенской области. С этими учреждениями заключены соглашения о сотрудничестве в образовательной деятельности ПГТА. Основными средствами формирования профессионального самоопределения являются: профессиональная информация и просвещение; развитие интересов, склонностей и способностей (профессиональные проблемы); профессиональная консультация; профессиональный отбор; социально-профессиональная адаптация. В общеобразовательных учреждениях организовано предпрофильное (в 7-9 классах) и профильное в (10-11 классах) обучение по программам начального и среднего профессионального образования с ориентацией на широкий спектр специальностей технического и экономического направлений, представленных в академии. В рамках

взаимодействия с общеобразовательными учреждениями используются как традиционные, так и инновационные формы профориентационной работы: дни открытых дверей; дни специальностей, бесплатные пробные тестирования, приближенные к реальным условиям проведения ЕГЭ (цель – выявить текущий уровень знаний будущих абитуриентов); стажировочные площадки; олимпиады; конкурсы; видеоконференции, профориентационные встречи “Час ПГТА”; школа “Олимп” (профориентационная программа Студенческого конвента) и др. В ПГТА разработан и реализуется проект “Школа – вуз – предприятие”, ориентированный на создание профильных классов в муниципальных образовательных учреждениях общего образования. И здесь также ведется работа совместно с предприятиями-партнерами, помогающими создать в школах необходимую материально-техническую базу для реализации программ как предпрофильной, так и начальной профессиональной подготовки. Успешно реализуются совместные программы с управлением образования г. Пензы и ведущими предприятиями: ОАО “Биосинтез”, ОАО “Тяжпромарматура”, “Электроприбор”, “Дизельмаш” и др. При разработке методических основ профессиональной ориентации учащейся молодежи внимательно прислушиваемся к запросу практических работников относительно методов диагностики и отбора школьников по профилям обучения и профессиональной подготовки, психологических процедур, направленных на развитие профессионального самоопределения (рис. 2).



Рис. 2. Практико-ориентированная подготовка кадров

Таким образом, реализация принципов непрерывности и интеграции в системе многоуровневого профессионального образования обеспечивает, с одной стороны, осуществление преемственности программ профессиональной подготовки, позволяющих сократить сроки обучения технических кадров и при этом повысить квалификацию учащейся молодёжи. В этой связи образовательные программы НПО, СПО, ВПО не дублируют друг друга, а дополняют. С другой стороны, реализация названных принципов способствует успешной подготовке современных квалифицированных рабочих и специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, ответственных, свободно владеющих своей профессией и ориентированных в смежных областях деятельности, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Моисеев В.Б., Андреев А.Б. Система многоуровневого непрерывного профессионального образования в Пензенской государственной технологической академии // Лидерство и профессиональное образование : Научно-методический журнал. – Пенза : ПГТА, 2008. – № 1. – С. 4 – 5.
2. Моисеев В.Б. Научно-педагогическая школа технического вуза как фактор развития инноваций в региональной системе профессионального образования / В.Б. Моисеев, В.В. Усманов, С.В. Сергеева [и др.] // Педагогическое образование и наука : Научно-методический журнал. – М., 2010. – № 8. – С. 43 – 49.
3. Разуваев С.Г. Профессиональная социализация личности в условиях многоуровневого образовательного комплекса : Монография. – Пенза : Изд-во пенз. гос. технол. акад., 2012. – 179 с.
4. Сергеев А.В. Профессиональное самоопределение будущего специалиста в условиях многоуровневого образовательного комплекса технического вуза : дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 : защищена 13.11.07. – Пенза, 2007. – 181 с.
5. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
6. Худолий Н.Г. Организационно-педагогические основы интеграции начального, среднего и высшего профессионального образования в инновационном образовательном учреждении : Дисс. ...д-ра пед. наук : 13.00.01. – Якутск, 2004. – 488 с.

УДК 378.147.88

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© E.B. Прелова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)

THE MODEL OF FORMING AND DEVELOPMENT OF LEARNING ACTIVITIES COMPETENCE IN EXTRACURRICULAR UNSUPERVISED STUDENTS' WORK IN TEACHING L2

© E.V. Prelova, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)

Статья посвящена описанию модели формирования и развития учебно-познавательной компетенции при организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: модель, учебно-познавательная компетенция, обучение иностранному языку.

The article is devoted to the description of the model of forming and development of learning activities competence in extracurricular unsupervised students' work in teaching L2.

Key words: model, learning activities competence, teaching L2.

Задачей данной статьи является описание модели формирования и развития учебно-познавательной компетенции при организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранному языку. Важным условием модельного исследования является соблюдение принципов моделирования, к которым С.И. Архангельский относит: наглядность, очевидную выразительность модели, определенность, объективность.

В своей модели мы выделяем следующие взаимосвязанные блоки: целиевой, содержательный, проектировочно-организационный, процессуально-деятельностный, оценочно-результативный (рис. 1).

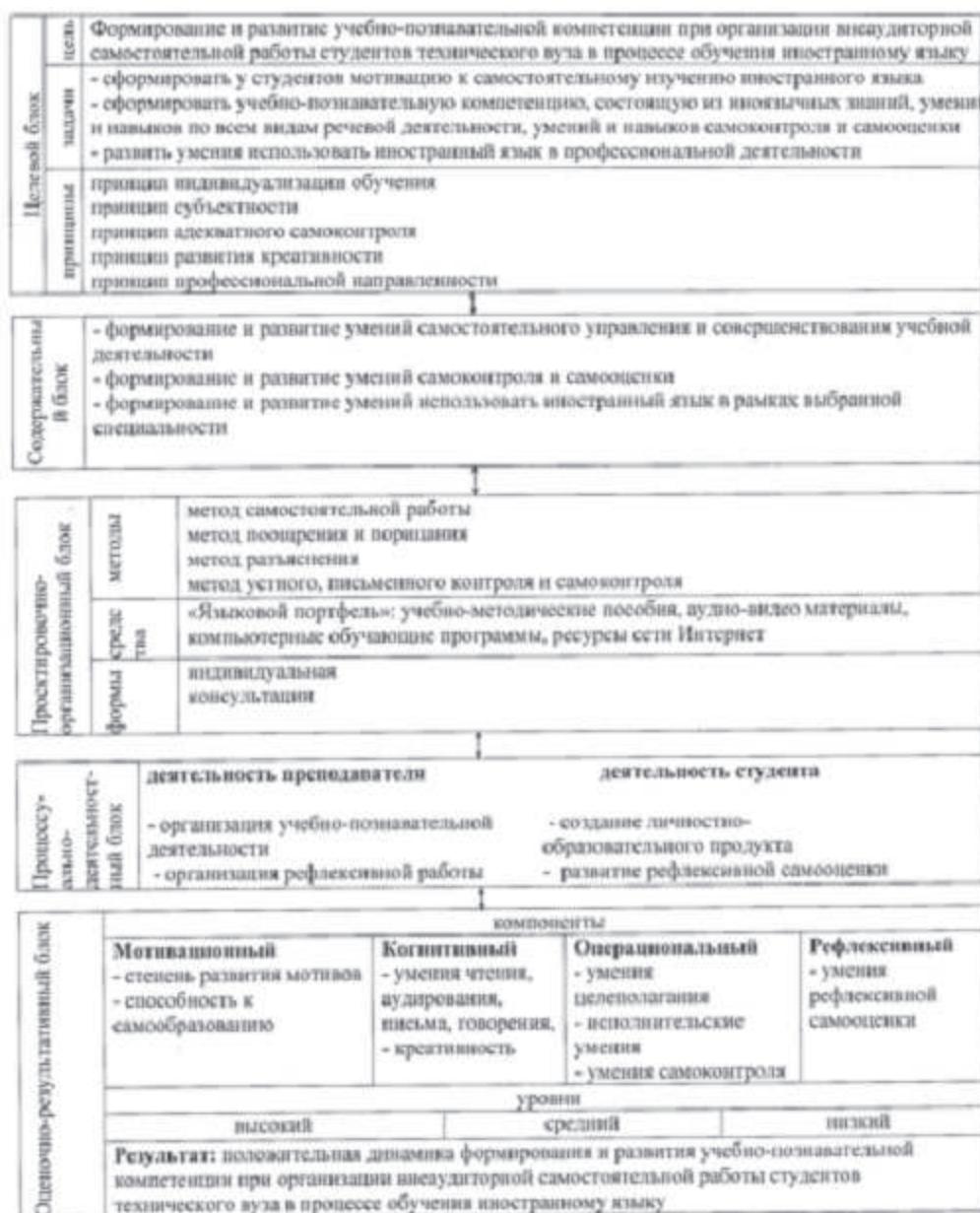


Рис. 1. Модель формирования и развития учебно-познавательной компетенции при организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ...

Целевой блок модели содержит цель, принципы и задачи обучения.

Целью обучения в нашем случае является формирование и развитие учебно-познавательной компетенции при организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранному языку.

Реализация цели предполагает решение основных задач: 1) сформировать у студентов мотивацию к самостоятельному изучению иностранного языка; 2) сформировать учебно-познавательную компетенцию, состоящую из иноязычных знаний, умений, навыков по всем видам речевой деятельности, умений и навыков самоконтроля и самооценки; 3) развить умение использовать иностранный язык в профессиональной деятельности.

Для реализации нашей цели были отобраны следующие принципы (от лат. *Principium* – основа): принцип индивидуализации обучения, принцип субъектности, принцип адекватного самоконтроля, принцип развития креативности, принцип профессиональной направленности.

Принцип индивидуализации обучения предполагает учет индивидуальных способностей и возможностей студентов в организации их образовательной деятельности, темпов движения обучающихся в самостоятельном овладении иностранным языком.

Принцип субъектности студентов в учебном процессе предполагает осознание студентами цели обучения, планирование, организацию и управление своей учебной деятельностью, включение в решение проблемных ситуаций. Данный принцип предполагает также формирование у студентов анализа и оценки собственной деятельности и ее результатов. Оценка собственной деятельности и ее результатов базируется на принципе адекватного самоконтроля. Самоконтроль носит побудительный характер. В нашем исследовании данный принцип будет успешно реализовываться в рамках технологии “Языковой портфель”, поскольку в разделе “Языковая биография” содержатся контрольные листы для самооценки основных умений (аудирования, говорения, чтения и письма) исходя из уровней владения иностранным языком, принятых в рамках общеобразовательного пространства [6].

Особой составляющей при изучении иностранного языка является креативность. Мы придерживаемся определения Н.Ф. Коряковцевой, которая под креативностью понимает “созидательность”, “творческость”, которая реализуется в создании учеником собственного личностного образовательного продукта и обеспечивает самоопределение ученика, его самореализацию в образовательном процессе” [2, с. 68]. Что касается используемой нами в эксперименте технологии, то практически все разделы Языкового портфеля, но в особенности заполнение Досье, основаны на творчестве, и работа с ними развивает у студента творческое начало в изучении языка.

Последний заявленный нами принцип обучения – это принцип профессиональной направленности, который рассматривает в качестве основного мотива личности будущего специалиста интерес к содержанию обучения, в частности, к решению профессиональных задач средствами иностранного языка.

Как известно, цель определяет характер содержания образования. В области педагогики такие ученые, как И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Б.А. Лапидус, И.Я. Лerner, Д.В. Чернилевский и др. включают в содержание обуче-

ния знания, умения и навыки, способы деятельности и мышления, которым обучающимся надо овладеть в процессе обучения. В методике обучения иностранному языку ученый Н.И. Гез под содержанием обучения иностранному языку понимает языковой материал (фонетический, лексический, орфографический, грамматический), тематику занятий, языковые понятия, не свойственные родному языку обучающегося, лексические, грамматические, произносительные, орфографические навыки и умения, навыки и умения обращаться к справочной литературе при работе над языком [3].

Опираясь на данные определения и анализ понятия учебно-познавательной компетенции, в содержательный блок мы включаем: умения самостоятельного управления и совершенствования учебной деятельности, умения самоконтроля, умения самооценки, умения использовать иностранный язык в рамках выбранной специальности.

В проектировочно-организационный блок включены формы, методы и средства обучения. Для описания методов, используемых в нашем исследовании, мы взяли за основу классификацию методов академика Ю.К. Бабанского [1]. В ней выделяются три большие группы методов обучения: в качестве методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности мы используем метод самостоятельной работы, который обеспечивает субъектную позицию обучающихся в учебном процессе, позволяет проявлять им собственную инициативу, углубляя и расширяя свои умственные способности и творческие задатки. Преподаватель выступает лишь в роли организатора процесса обучения, создателя условий для инициативы студентов (анализ конкретных ситуаций, оценок) и их консультанта.

Из методов стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности в нашем исследовании указаны методы поощрения успеха и порицания недостатков в учении. Например, для студентов, имеющих хорошие знания, важно поощрение отметкой, а для студентов, имеющих слабые знания, важно создание педагогом ситуации учебного успеха путем специально отобранных текстов и заданий. В стимулировании и мотивации самостоятельной учебно-познавательной деятельности немаловажную роль играет метод разъяснения, при котором преподаватель не столько сообщает новый материал, сколько анализирует его, поясняет и доказывает те или иные его положения.

При формировании учебно-познавательной компетенции особое место отводится методам контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности, обеспечивающим обратную связь между преподавателем и студентами. Такой метод устного контроля, как индивидуальный опрос позволяет педагогу учитывать индивидуальные особенности студентов и помогает систематизировать полученные студентами знания. Методы письменного контроля создают у студентов реальную картину уровня их знаний, умений, навыков, что способствует формированию рефлексивных способностей и самоконтролю.

Исходя из содержания учебно-познавательной компетенции и технологии “Языковой портфель” метод самоконтроля является одним из самых главных методов обучения в нашем исследовании. Самоконтроль предполагает

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ...

формирование умения самостоятельно находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы устранения обнаруживаемых пробелов в обучении.

Основным средством обучения в нашем исследовании является “Языковой портфель” [4, с. 97 – 102].

Методы, средства, содержание обучения обуславливают выбор форм обучения. Индивидуальная форма работы предполагает осуществление самостоятельной работы студентами в ходе выполнения заданий и дифференциации заданий без контакта с другими студентами. Индивидуальная работа всегда предполагает самоконтроль, который носит побудительный характер, и чтобы не превратиться в простой инструмент для констатации фактов, он должен быть обязательно в единстве с педагогическим анализом. Такой анализ осуществляется преподавателем совместно со студентом на консультации.

Руководствуясь принципами личностно-деятельностного и компетентностного подходов, в процессуально-деятельностный блок мы включили деятельность преподавателя и деятельность студента, поскольку процесс обучения реализуется в единстве преподавания и учения (В.В. Краевский), но основу образовательного процесса составляет учебно-познавательная деятельность студента, которая связана не только с процессом освоения знаний и умений, но и с индивидуальной самореализацией, развитием личности. Результатом деятельности является создание собственного, так называемого личностного образовательного продукта (термин А.В. Хуторского) [2]. Это, с одной стороны, – создание определенных материальных и духовных продуктов (исследований, проектов, сочинений и т.п.). С другой – это открытие для себя нового, неизвестного, разрешение по-новому уже известной проблемы, выработка личностных способов познания, а также накопление и передача опыта в процессе взаимодействия с другими субъектами образования. Ведущим механизмом такой деятельности является саморегуляция, в основе которой заложен механизм рефлексивной самооценки, которая создает для студента проблемную ситуацию, стимулирующую поиск путей и способов ее разрешения и тем самым – постоянное самосовершенствование. “Продуктивной технологией, обеспечивающей ситуацию рефлексивной самооценки и ее развития, является языковой портфель” [2, с. 73].

Замыкает педагогическую модель оценочно-результативный блок, который совпадает с целевым и содержит покомпонентный состав учебно-познавательной компетенции с соответствующими трехуровневыми критериями. В данном блоке, раскрывая содержание учебно-познавательной компетенции, мы выделяем четыре компонента: мотивационный (степень развития мотивов, способность к самообразованию), когнитивный (иноязычные знания, умения и навыки во всех видах речевой деятельности и креативная составляющая), операциональный (умения целеполагания, исполнительские умения и умения самоконтроля), рефлексивный (умения рефлексивной самооценки). Рассмотрим более подробно содержание каждого компонента.

Мотивационный компонент представляет собой отношение личности к учебной деятельности, протекающей наиболее успешно там, где она максимально мотивирована. Многие исследователи (А.Г. Асмолов, И.А. Зимняя,

Е.П. Ильин, А.К. Маркова, Ю.М. Орлов, М. Рогов) полагают, что мотивация является источником активности и побудителем любой деятельности.

Когнитивный компонент содержит совокупность иноязычных знаний (лексика, грамматика, синтаксис, орфография), сформированность умений и навыков во всех видах речевой деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование) и креативную составляющую.

Приобретение знаний, формирование умений и навыков является результатом взаимодействия таких познавательных процессов, как ощущение, восприятие, память, воображение и мышление. Причем мышление является главной предпосылкой развития творчества студентов, их креативности. Применительно к иностранному языку креативность проявляется: в решении неординарных задач, умении вырабатывать собственные способы творческой учебно-познавательной деятельности, способности к комбинаторике языковых явлений, способности к творческому самовыражению в процессе изучения иностранного языка [2, с. 74].

В операциональном компоненте мы выделяем следующие умения: умения целеполагания, исполнительские умения и умения самоконтроля.

Умения целеполагания – действия по выделению главного в учебном материале и действия по определению и формулировке задачи работы. Исполнительские умения – пути реализации учебной задачи, определение основных результатов работы; планирование, саморегуляция; организационно-управленческие умения. Целеполагание и исполнение по своей природе основано на действии механизма контроля, а в условиях самостоятельной работы – самоконтроля. Самоконтроль позволяет студентам регулировать собственную деятельность. Роль самоконтроля в структуре учебной деятельности значительна, его называют даже “способом овладения иностранным языком” [5, с. 94].

Рефлексивный компонент учебно-познавательной компетенции был выделен нами на основе понятия “рефлексия” (от лат. *reflexio* – обращение назад), которая направлена на осмысление, осознание собственных действий (Дж. Локк, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, В.В. Сериков, А.В. Хоторской). Данний компонент предполагает наличие способности к рефлексивной самооценке в учебной деятельности. Выделение умений самооценки предполагает осознанное принятие обучаемыми определенных объектов и критериев (стандартов) оценки результатов и успешности овладения иностранным языком, причем эти критерии должны осознаваться не как внешне заданные, а как лично-стно значимые. Ученый Н.Ф. Коряковцева утверждает, что самооценка “является как целью, так и средством развития личности изучающего иностранный язык и его учебно-познавательной компетенции” [2, с. 85].

Итак, с целью формирования и развития учебно-познавательной компетенции при организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку мы создали модель, которая предполагает:

- на уровне содержания: 1) формирование и развитие определенных умений (теоретический уровень содержательного блока модели); 2) включение в процесс обучения учебного материала, позволяющего формировать и развивать учебно-познавательную компетенцию;

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ...

- на уровне способов освоения содержания образования: обязательное использование технологии “Языковой портфель”;
- на уровне процесса обучения: организацию продуктивной учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский Ю.К. *Методы обучения в современной общеобразовательной школе*. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Коряковцева Н.Ф. “Европейский языковой портфель для России” – новая образовательная технология в области обучения иностранным языкам : Учебное пособие по курсу “Теория обучения иностранным языкам”. – М. : ИПК МГЛУ “Рема”, 2009. – 154 с.
3. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : Учебник / Н.И. Гез [и др.]. – М. : Высш. школа, 1982. – 374 с.
4. Прелова Е.В. Технология “Языковой портфель” в техническом вузе // XXI век: Итоги прошлого и проблемы настоящего плюс : Периодическое научное издание. – Пенза : ПГТА, 2011.
5. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. – М. : Высшая школа, 1996. – 252 с.
6. Modern languages: Learning, Teaching, Assessment. A common European Frameworkof Reference. – Cambridge: Cambridge Univ.Press, 2001. – 260 p.

УДК 378

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОСТРАНСТВЕ ВЕКТОРА ЗНАНИЙ

© **I.A. Прошин**, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)

© **D.I. Прошин**, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)

© **N.N. Прошина**, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)

MATHEMATICAL MODEL OF EDUCATIONAL PROCESS IN SPACE VECTOR KNOWLEDGE

© **I.A. Proshin**, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)

© **D.I. Proshin**, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)

© **N.N. Proshina**, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)

Рассмотрена разработанная авторами математическая модель профессионального образования в пространстве единых координат вектора знаний, обеспечивающая формализацию и повышение эффективности решения всех проблем и вопросов образования.

Ключевые слова: вектор знаний, профессиональное образование, математическая модель.

We consider a mathematical model developed by the authors of vocational education in the space coordinates of common knowledge, providing a formalization and effectiveness of all the problems and issues of education.

Key words: vector knowledge, professional education, mathematical model.

E-mail: proshin.Ivan@inbox.ru

Основа исследования систем профессионального образования, представляющих динамические объекты, – математическая модель процесса профессиональной подготовки. Наиболее эффективны при анализе и синтезе динамических систем математические модели в пространстве состояний. В существующей образовательной системе, основанной на предметно-ориентированном подходе, координатами состояния являются дисциплины специальности. При количестве дисциплин n вектор состояния $\bar{V} = [v_1, v_2 \dots v_n]^T$ включает в себя n компонент. При наличии в системе профессиональной подготовки r входных воздействий $\bar{Y} = [y_1, y_2 \dots y_r]^T$ и k выходных переменных с вектором выходных координат $\bar{X} = [x_1, x_2 \dots x_k]^T$ модель системы профессиональной подготовки может быть задана в пространстве дисциплин специальности векторной системой уравнений

$$\begin{cases} \frac{d\bar{V}}{dt} = F(\bar{V}, \bar{Y}, t), & V(0) \\ \bar{X} = G(\bar{V}, \bar{Y}, t) \end{cases}, \quad (1)$$

где $F = [f_1, f_2 \dots f_n]^T$ и $G = [g_1, g_2 \dots g_k]^T$ – нелинейные вектор-функции, переменная t отражает зависимость коэффициентов функций f_i и g_i от времени. Существующая система профессиональной подготовки, например по специальности “Автоматизация технологических процессов и производств”, объединяет более пятидесяти дисциплин. Следовательно, размерность вектора пространства состояний n в математической модели (1) принимает значения, близкие к $n = 50$. При этом, так как предметы специальности взаимосвязаны через отдельные темы, все вектор-функции оказываются в (1) взаимозависимы. Процесс обучения на отдельных этапах может быть представлен в виде линеаризованной модели в пространстве состояний с матрицей системы A , большинство элементов которой не равны нулю:

$$\begin{aligned} \begin{bmatrix} v_1^{(1)} \\ v_2^{(1)} \\ \dots \\ v_n^{(1)} \end{bmatrix} &= \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nn} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} v_1 \\ v_2 \\ \dots \\ v_n \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} b_{11} & b_{12} & \dots & b_{1r} \\ b_{21} & b_{22} & \dots & b_{2r} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ b_{n1} & b_{n2} & \dots & b_{nr} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} y_1 \\ y_2 \\ \dots \\ y_r \end{bmatrix}; \\ \begin{bmatrix} x_1 \\ x_2 \\ \dots \\ x_k \end{bmatrix} &= \begin{bmatrix} c_{11} & c_{12} & \dots & c_{1n} \\ c_{21} & c_{22} & \dots & c_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ c_{k1} & c_{k2} & \dots & c_{kn} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} v_1 \\ v_2 \\ \dots \\ v_n \end{bmatrix}. \end{aligned} \quad (2)$$

Анализ, исследование, синтез и управление образовательным процессом на основе моделей (1) и (2) наталкиваются на значительные трудности, связанные со сложностью их идентификации, значительной размерностью, изменением структуры матриц на отдельных этапах обучения. В связи с этим, как правило, решение всех задач исследования образовательного процесса структурируется по предметам, что не позволяет учитывать взаимосвязи между предметами и затрудняет процесс исследования. При этом в каждом семестре изменяются изучаемые предметы и осваиваемые компетенции, что обуславливает необходимость соответствующего изменения структуры моделей и компонент вектора состояний.

Отличительная особенность разработанной теории систем профессионального образования по вектору знаний [1, 2] – неизменность структуры компонент вектора знаний на всех этапах обучения, их инвариантность к изучаемым предметам, постоянство методологии обучения.

Несмотря на то что характер познавательной деятельности обучающегося носит явно нелинейный характер, на относительно небольших временных промежутках времени модель познавательного процесса с достаточной для практики точностью может быть принята линейной. Обозначим размерность системы η и запишем уравнение состояния обучающегося в общем виде:

$$\begin{bmatrix} v_1^{(1)} \\ v_2^{(1)} \\ \vdots \\ v_n^{(1)} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nn} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} v_1 \\ v_2 \\ \vdots \\ v_n \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} \alpha_{1,1} & \alpha_{1,2} & \dots & \alpha_{1,r} \\ \alpha_{2,1} & \alpha_{2,2} & \dots & \alpha_{2,r} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ \alpha_{n,1} & \alpha_{n,2} & \dots & \alpha_{n,r} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} y_1 \\ y_2 \\ \vdots \\ y_r \end{bmatrix} -$$

$$- \begin{bmatrix} \beta_{1,1} & \beta_{1,2} & \dots & \beta_{1,r} \\ \beta_{2,1} & \beta_{2,2} & \dots & \beta_{2,r} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ \beta_{n,1} & \beta_{n,2} & \dots & \beta_{n,r} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} y_1^0 \\ y_2^0 \\ \vdots \\ y_r^0 \end{bmatrix}.$$

Уравнение выхода определяет вектор выходных координат, характеризующих уровень знаний обучающегося в текущем времени.

$$\begin{bmatrix} x_1 \\ x_2 \\ \vdots \\ x_k \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} c_{11} & c_{12} & \dots & c_{1n} \\ c_{21} & c_{22} & \dots & c_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ c_{k1} & c_{k2} & \dots & c_{kn} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} v_1 \\ v_2 \\ \vdots \\ v_n \end{bmatrix}.$$

В общем случае внутренние динамические свойства по восприятию информации обучающимся по каждой компоненте вектора знаний можно представить моделью η -го порядка в виде передаточной функции в канонической форме

$$W(s) = \frac{b_0^*}{s^\eta + a_{\eta-1}^* s^{\eta-1} + \dots + a_1^* s + a_0^*}$$

или в нормальной форме пространства состояний:

$$\begin{bmatrix} v_1^{(1)} \\ v_2^{(1)} \\ \dots \\ v_{\eta-1}^{(1)} \\ v_\eta^{(1)} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} a_{\eta-1}^* & a_{\eta-2}^* & \dots & a_1^* & a_0^* \\ 1 & 0 & \dots & 0 & 0 \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ 0 & 0 & \dots & 0 & 0 \\ 0 & 0 & \dots & 1 & 0 \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} v_1 \\ v_2 \\ \dots \\ v_{\eta-1} \\ v_\eta \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} b_0^* \\ 0 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{bmatrix} y ;$$

$$x = [0 \ 0 \ 0 \ 1] \cdot \begin{bmatrix} v_1 \\ v_2 \\ \dots \\ v_\eta \end{bmatrix}$$

Примем характер познавательного процесса апериодическим, тогда модель обучающегося по каждой компоненте вектора знаний можно представить в форме простых множителей пространства состояний так:

$$\begin{bmatrix} v_1^{(1)} \\ v_2^{(1)} \\ \dots \\ v_{\eta-1}^{(1)} \\ v_\eta^{(1)} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} s_1 & 0 & \dots & 0 & 0 \\ 1 & s_2 & \dots & 0 & 0 \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ 0 & 0 & \dots & s_{\eta-1} & 0 \\ 0 & 0 & \dots & 1 & s_\eta \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} v_1 \\ v_2 \\ \dots \\ v_{\eta-1} \\ v_\eta \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} b_0^* \\ 0 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{bmatrix} y ;$$

$$x = [0 \ 0 \ 0 \ 1] \cdot \begin{bmatrix} v_1 \\ v_2 \\ \dots \\ v_\eta \end{bmatrix}$$

С достаточной для практики точностью порядок модели обучающегося можно ограничить первым. Тогда координаты состояния в модели познавательной деятельности обучающегося при принятом базисе независимы, и она упрощается

$$\begin{bmatrix} v_1^{(1)} \\ v_2^{(1)} \\ \dots \\ v_n^{(1)} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} s_1 & 0 & \dots & 0 \\ 0 & s_2 & \dots & 0 \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ 0 & 0 & \dots & s_n \end{bmatrix} \begin{bmatrix} v_1 \\ v_2 \\ \dots \\ v_n \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} \alpha_{1,1} & \alpha_{1,2} & \dots & \alpha_{1,r} \\ \alpha_{2,1} & \alpha_{2,2} & \dots & \alpha_{2,r} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ \alpha_{n,1} & \alpha_{n,2} & \dots & \alpha_{n,r} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} y_1 \\ y_2 \\ \dots \\ y_r \end{bmatrix} - \\
 - \begin{bmatrix} \beta_{1,1} & \beta_{1,2} & \dots & \beta_{1,r} \\ \beta_{2,1} & \beta_{2,2} & \dots & \beta_{2,r} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ \beta_{n,1} & \beta_{n,2} & \dots & \beta_{n,r} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} y_1^0 \\ y_2^0 \\ \dots \\ y_r^0 \end{bmatrix}. \quad (3)$$

В общем случае размерность вектора знаний в модели (3) может быть произвольной. Вместе с тем, для большинства специальностей она не превышает пяти или шести. Поэтому математическую модель в пятимерном пространстве состояний с выходом в виде вектора знаний зададим системой уравнений:

$$\begin{bmatrix} v_1^{(1)} \\ v_2^{(1)} \\ v_3^{(1)} \\ v_4^{(1)} \\ v_5^{(1)} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} s_1 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & s_2 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & s_3 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & s_4 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & s_5 \end{bmatrix} \begin{bmatrix} v_1 \\ v_2 \\ v_3 \\ v_4 \\ v_5 \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} \alpha_{1,1} & \alpha_{1,2} & \dots & \alpha_{1,r} \\ \alpha_{2,1} & \alpha_{2,2} & \dots & \alpha_{2,r} \\ \alpha_{3,1} & \alpha_{3,2} & \dots & \alpha_{3,r} \\ \alpha_{4,1} & \alpha_{4,2} & \dots & \alpha_{4,r} \\ \alpha_{5,1} & \alpha_{5,2} & \dots & \alpha_{5,r} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} y_1 \\ y_2 \\ \dots \\ y_r \end{bmatrix} - \\
 - \begin{bmatrix} \beta_{1,1} & \beta_{1,2} & \dots & \beta_{1,r} \\ \beta_{2,1} & \beta_{2,2} & \dots & \beta_{2,r} \\ \beta_{3,1} & \beta_{3,2} & \dots & \beta_{3,r} \\ \beta_{4,1} & \beta_{4,2} & \dots & \beta_{4,r} \\ \beta_{5,1} & \beta_{5,2} & \dots & \beta_{5,r} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} y_1^0 \\ y_2^0 \\ \dots \\ y_r^0 \end{bmatrix}; \\
 \begin{bmatrix} x_1 \\ x_2 \\ x_3 \\ x_4 \\ x_5 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} c_{11} & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & c_{22} & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & c_{33} & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & c_{44} & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & c_{55} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} v_1 \\ v_2 \\ v_3 \\ v_4 \\ v_5 \end{bmatrix}. \quad (4)$$

При равенстве компонент вектора знаний координатам состояния системы диагональные коэффициенты в матрице наблюдения модели (4) принимают единичное значение.

Структуру математической модели познавательной деятельности обучающегося с учётом факторов восприятия и забывания отражает рис. 1.

Коэффициенты α_i в моделях (3, 4) позволяют учесть интенсивность восприятия информации по каждой компоненте вектора знаний в каждом предмете, $\bar{\Pi}_1$ – интенсивность и время обучения, β_i – интенсивность забывания информации по каждой компоненте в каждом предмете, $\bar{\Pi}_0$ – функция забывания $\bar{\Pi}_0 = F(\bar{X}, t)$, матрица A – характеризует механизм и скорость усвоения знаний, C – свёртка компонент вектора знаний в единую оценку \bar{X} .

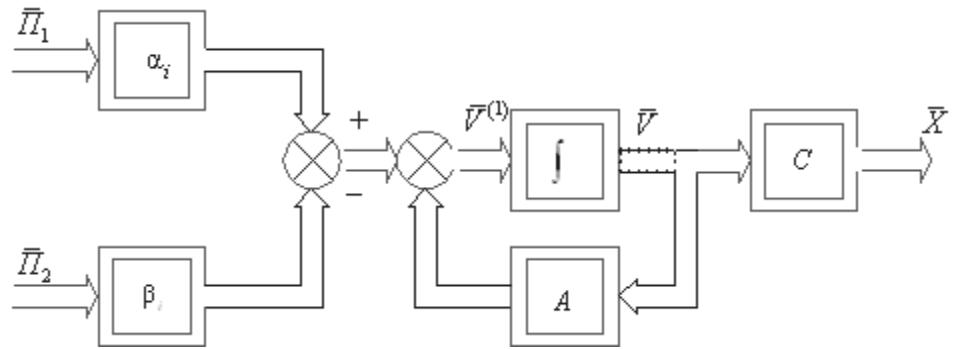


Рис. 1. Структура модели познавательной деятельности обучающегося

Поскольку процесс обучения распределён по времени и по характеру обучения на отдельные этапы (лекции, лабораторные, практические и другие виды занятий), представим его в пространстве состояний в виде дискретной модели

$$\begin{aligned} \begin{bmatrix} v_1[i+1] \\ v_2[i+1] \\ v_3[i+1] \\ v_4[i+1] \\ v_5[i+1] \end{bmatrix} &= \begin{bmatrix} z_1 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & z_2 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & z_3 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & z_4 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & z_5 \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} v_1[i] \\ v_2[i] \\ v_3[i] \\ v_4[i] \\ v_5[i] \end{bmatrix} + \\ &+ \begin{bmatrix} \alpha_{1,1} & \alpha_{1,2} & \dots & \alpha_{1,r} \\ \alpha_{2,1} & \alpha_{2,2} & \dots & \alpha_{2,r} \\ \alpha_{3,1} & \alpha_{3,2} & \dots & \alpha_{3,r} \\ \alpha_{4,1} & \alpha_{4,2} & \dots & \alpha_{4,r} \\ \alpha_{5,1} & \alpha_{5,2} & \dots & \alpha_{5,r} \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} y_1[i] \\ y_2[i] \\ \dots \\ y_r[i] \end{bmatrix} - \begin{bmatrix} \beta_{1,1} & \beta_{1,2} & \dots & \beta_{1,r} \\ \beta_{2,1} & \beta_{2,2} & \dots & \beta_{2,r} \\ \beta_{3,1} & \beta_{3,2} & \dots & \beta_{3,r} \\ \beta_{4,1} & \beta_{4,2} & \dots & \beta_{4,r} \\ \beta_{5,1} & \beta_{5,2} & \dots & \beta_{5,r} \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} y_1^0[i] \\ y_2^0[i] \\ \dots \\ y_r^0[i] \end{bmatrix} \quad (5) \end{aligned}$$

Связь между математическими моделями (4) и (5) определяется \mathcal{Z} -преобразованием. Полюса передаточных функций $s_v, z_v = e^{s_v T}$ (T – период дискретизации – может быть принят равным одной неделе) отражают внутренние свойства обучающихся, их возможности и скорость восприятия информации по каждой компоненте вектора знаний.

Эталонную траекторию движения по каждой координате вектора состояний зададим на основе метода стандартных коэффициентов. Для модели первого порядка достаточно задать полюса передаточной функции $s_v, z_v = e^{s_v T}$. Модель эталонной системы в дискретном времени представим в виде

$$\begin{bmatrix} v_1[i+1] \\ v_2[i+1] \\ \dots \\ v_5[i+1] \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} z_1 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & z_2 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & z_3 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & z_4 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & z_5 \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} v_1[i] \\ v_2[i] \\ \dots \\ v_5[i] \end{bmatrix} +$$

$$+ \begin{bmatrix} \alpha_1 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & \alpha_2 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & \alpha_3 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & \alpha_4 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & \alpha_5 \end{bmatrix} \begin{bmatrix} v_1[i] \\ v_2[i] \\ \dots \\ v_5[i] \end{bmatrix}.$$

В случае задания динамики восприятия информации обучающимся передаточной функцией второго порядка модель познавательного процесса в пространстве состояний вектора знаний принимает вид:

$$\begin{bmatrix} v_1[i+1] \\ v_2[i+1] \\ \dots \\ v_9[i+1] \\ v_{10}[i+1] \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} z_1 & 0 & \dots & 0 & 0 & 0 \\ 1 & z_2 & \dots & 0 & 0 & 0 \\ \dots & \dots & \dots & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & \dots & z_8 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & \dots & 0 & z_9 & 0 \\ 0 & 0 & \dots & 0 & 1 & z_{10} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} v_1[i] \\ v_2[i] \\ \dots \\ v_9[i] \\ v_{10}[i] \end{bmatrix} +$$

$$\begin{aligned}
 & + \begin{bmatrix} \alpha_{1,1} & \alpha_{1,2} & \dots & \alpha_{1,r} \\ 0 & 0 & \dots & 0 \\ \alpha_{3,1} & \alpha_{3,2} & \dots & \alpha_{3,r} \\ 0 & 0 & \dots & 0 \\ \alpha_{5,1} & \alpha_{5,2} & \dots & \alpha_{5,r} \\ 0 & 0 & \dots & 0 \\ \alpha_{7,1} & \alpha_{7,2} & \dots & \alpha_{7,r} \\ 0 & 0 & \dots & 0 \\ \alpha_{9,1} & \alpha_{9,2} & \dots & \alpha_{9,r} \\ 0 & 0 & \dots & 0 \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} y_1[i] \\ y_2[i] \\ \dots \\ y_r[i] \end{bmatrix} - \begin{bmatrix} \beta_{1,1} & \beta_{1,2} & \dots & \beta_{1,r} \\ 0 & 0 & \dots & 0 \\ \beta_{3,1} & \beta_{3,2} & \dots & \beta_{3,r} \\ 0 & 0 & \dots & 0 \\ \beta_{5,1} & \beta_{5,2} & \dots & \beta_{5,r} \\ 0 & 0 & \dots & 0 \\ \beta_{7,1} & \beta_{7,2} & \dots & \beta_{7,r} \\ 0 & 0 & \dots & 0 \\ \beta_{9,1} & \beta_{9,2} & \dots & \beta_{9,r} \\ 0 & 0 & \dots & 0 \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} y_1^0[i] \\ y_2^0[i] \\ \dots \\ y_r^0[i] \end{bmatrix}; \\
 & \begin{bmatrix} x_1[i] \\ x_2[i] \\ x_3[i] \\ x_4[i] \\ x_5[i] \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 \end{bmatrix} \begin{bmatrix} v_1[i] \\ v_2[i] \\ \dots \\ v_{10}[i] \end{bmatrix}.
 \end{aligned}$$

Диагональные коэффициенты в матрице управления приведенной модели могут быть нормированы. Задание модели более высокого порядка позволяет изменять характер траектории. Выбор собственных чисел в матрице системы должен проводиться так, чтобы скорость управляющих воздействий при обучении не превышала возможности к восприятию, осмысливанию и усвоению информации обучающимся, определяемой собственными числами матрицы системы в модели обучающегося.

Совокупность предложенных математических моделей познавательного процесса в пространстве вектора знаний представляет собой неизменную на всех этапах обучения структуру, описывающую систему профессионального образования в пространстве единых неизменных координат вектора знаний, обеспечивающую формализацию и повышение эффективности решения всех проблем и вопросов образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Прошин Д.И. Подготовка высококвалифицированных кадров для предприятий машиностроения по вектору знаний (статья) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13. № 1 – 3. – С. 727 – 731.
2. Прошин И.А., Прошин Д.И., Прошина Р.Д., Сюлин П.В. Управление образовательным процессом подготовки кадров для машиностроения по вектору знаний (статья) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14. № 1(2). – С. 705 – 708.

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ВЕКТОРА ЗНАНИЙ

© *И.А. Прошин, Пензенская государственная
технологическая академия (г. Пенза, Россия)*
© *Д.И. Прошин, Пензенская государственная
технологическая академия (г. Пенза, Россия)*
© *Н.Н. Прошина, Пензенская государственная
технологическая академия (г. Пенза, Россия)*

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION IN SPACE VECTOR KNOWLEDGE

© *I.A. Proshin, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)*
© *D.I. Proshin, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)*
© *N.N. Proshina, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)*

Рассмотрена разработанная авторами теория и методология профессионального образования по вектору знаний, основу которой составляют: концепция комплексной стратифицированной профессиональной подготовки специалистов с управлением по интегрированному вектору знаний; концепция представления механизма управления познавательной деятельностью как двухстороннего процесса взаимодействия многослойных интеллектуальных систем; концепция интегрированных комплексов сетевых автоматизированных лабораторий с использованием виртуально-физической среды; методология системной организации научных исследований и профессиональной подготовки.

Ключевые слова: методология, вектор знаний, профессиональное образование.

Developed by the authors examined the theory and methodology of education on vector knowledge, which is based on: the concept of a complex stratified training specialists in integrated vector management knowledge, the concept of representation management mechanism of cognitive activity as the interaction of two-way multi-intelligent systems, the concept of integrated complexes of automated network of laboratories The use of virtual and physical environment, methodology system of research and training.

Key words: methodology, vector knowledge, professional education.

E-mail: proshin.Ivan@inbox.ru

Центральный вопрос, определяющий решение всех задач теории и практики профессионального образования, – это вопрос разрешения противоречий между многомерностью подготовки специалистов по множеству разрозненных предметов и требованиями к уровню знаний специалиста по заданному направлению. В результате анализа образовательных систем установлено, что основные противоречия современных систем образования обусловлены принятыми предметно-ориентированным и компетентностным подходами. Совокупность предметов и компетенций образует множество взаимозависимых компонент, которые не отвечают требованиям оценки знаний обучающихся по специальности и не могут быть приняты в качестве основы профессионального образования по специальности.

Разрешение указанных противоречий в системе профессионального образования лежит на пути поиска новых подходов к процессу управления обучением, решения на базе принципов системного анализа порожденной этими противоречиями проблемы развития и совершенствования, обеспечения целостности и системности профессиональной подготовки специалистов в высшей школе, разработки единой целостной системы образования, совершенствования существующих и разработки более эффективных методов, методик и программно-технических средств обучения, ориентированных на фундаментализацию образования, повышение уровня и качества знаний, формирование единого, целостного знания по специальности, а не по отдельным дисциплинам (учить не отдельным предметам, а специальности).

Основу созданной теории профессионального образования составляют три концептуальных подхода:

- концепция комплексной стратифицированной профессиональной подготовки специалистов с управлением по интегрированному вектору знаний [1 – 4],
- концепция представления механизма управления познавательной деятельностью как двухстороннего процесса взаимодействия многослойных интеллектуальных систем [5],
- концепция интегрированных комплексов сетевых автоматизированных лабораторий с использованием виртуально-физической среды [6 – 8].

Совокупность предлагаемых подходов образует целостную систему профессиональной подготовки, ориентированную на подготовку грамотного специалиста, имеющего знания не по множеству разрозненных дисциплин, а профессионала, владеющего специальностью, способного решать все задачи, связанные со всеми видами деятельности по выбранной специальности, адаптированному к производственной деятельности.

Для построения системы профессионального образования на базе предлагаемых подходов выделим вектор управляемых координат, удовлетворяющий требованиям: функциональной полноты при минимальном наборе компонент, однозначности и функциональной независимости компонент, неизменности на всех ступенях обучения, соответствия структуре требований и оценок на предприятиях. Предлагается ввести в качестве координат системы образования вектор знаний, удовлетворяющий сформулированным выше требованиям, и определить его через компоненты, обеспечивающие оценку уровня знаний по специальности в целом (рис. 1). Из анализа областей и видов обобщённых задач профессиональной деятельности специалистов следует, что с точки зрения решения профессиональных задач основополагающими являются не знания по отдельным дисциплинам, а система знаний, достаточная для реализации всей совокупности требований к специалисту, совокупность знаний, умений, навыков по основным компонентам подготовки, достаточная для решения задач при выполнении педагогической, научно-исследовательской, проектно-конструкторской, производственно-технологической, организационно-управленческой, эксплуатационной профессиональной деятельности.

Концепция организации образовательного процесса по вектору знаний состоит в представлении механизма обучения в виде непрерывного процесса накопления, совершенствования и повышения уровня и качества знаний по единому интегрированному вектору знаний, связывающему математико-методологическую (v_1), информационно-программно-алгоритмическую (v_2), технико-технологическую (v_3), организационно-экономическую (v_4) и культурно-воспитательную компоненты (v_5).

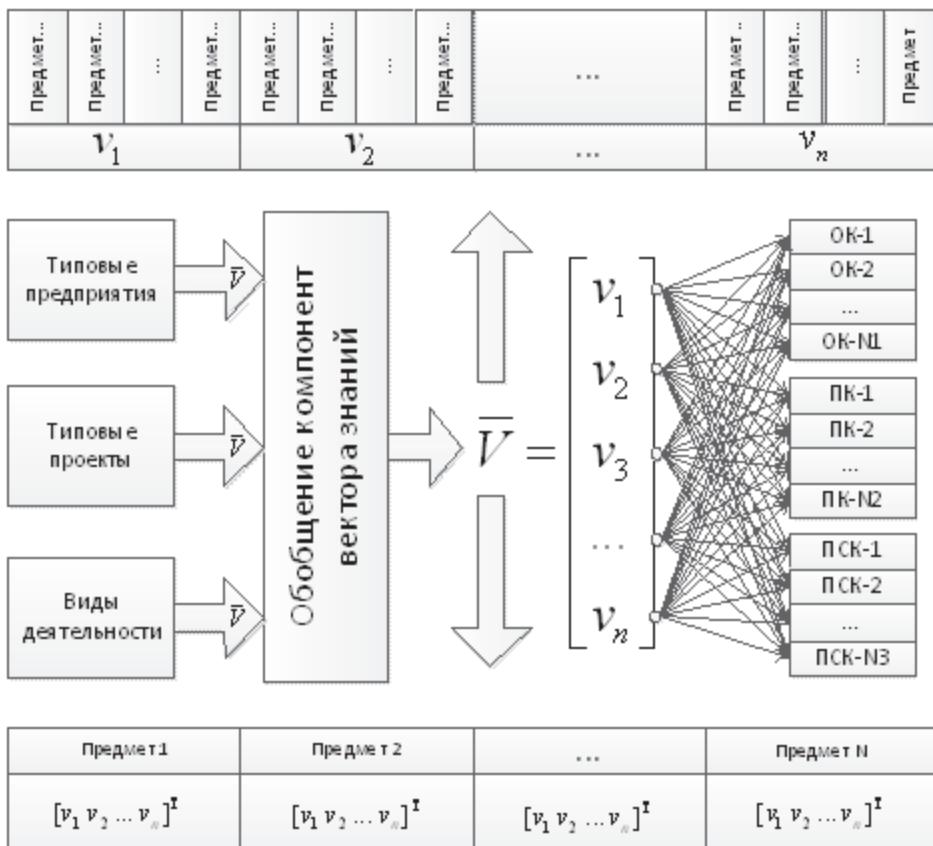


Рис. 1. Методика выбора вектора знаний специальности

На базе предложенной концепции, обеспечивающей единство образовательного процесса по вектору знаний, разработаны:

- методика формирования вектора знаний – координат образовательного процесса, основанная на анализе видов деятельности выпускников специальности, структур предприятий – потребителей специалистов, типовых проектов по рассматриваемой специальности и выявлении предметных составляющих, востребованных на каждом рабочем месте, для каждого вида работ, выполняемых в рамках проекта [2, 3];
- математическая модель образовательного процесса, описывающая познавательную деятельность в пространстве вектора знаний с учётом механизма забывания;

- система стратификации образовательного процесса по степени детализации и уровню овладения знаниями, отражающая логику познавательного процесса от детализации через обобщение к специализации с выделением уровней подготовки: “детализация”, “от детализации к обобщению”, “обобщение”, “от обобщения к специализации”, “специализация”, обеспечивающая формирование основных уровней управления системой образования по вектору знаний;
- стратифицированная система компонент вектора знаний, структурированная по вектору знаний и распределённая по предметам и компетенциям, которая объединяет все предметы специальности и весь образовательный процесс в единую целостную систему;
- система оценивания уровня профессиональной подготовки по вектору знаний, объединяющая распределение уровней подготовки в каждой компоненте вектора знаний по периодам оценивания и обеспечивающая целостную оценку уровня знаний на всех этапах обучения по единому вектору знаний [4].

Установлено, что уровень подготовки дипломированного специалиста на всех ступенях профессиональной подготовки по большинству специальностей может быть определён не оценками по отдельным дисциплинам, а единой векторной оценкой $\bar{V} = [v_1 \ v_2 \ \dots \ v_n]^T$. Для большинства специальностей размерность вектора знаний ограничена значениями $n = 5$ или $n = 6$.

Предлагается структурировать всю совокупность дисциплин специальности в соответствии с вектором знаний по двум признакам: по компонентам вектора знаний и по уровню подготовки и степени детализации, обобщения, специализации (рис. 2).

Выделенные компоненты являются составными частями каждой дисциплины специальности. Поэтому, с одной стороны, все дисциплины на каждом этапе обучения распределены по компонентам вектора знаний $\bar{V} = [v_1 \ v_2 \ v_3 \ v_4 \ v_5]^T$, с другой стороны, каждая дисциплина также структурируется по вектору знаний.

Уровень знаний	Компоненты вектора знаний				
	V_3	V_2	V_1	V_4	V_5
5		«Специализация»			
4		«От обобщения к специализации»			
3		«Обобщение»			
2		«От детализации к обобщению»			
1		«Детализация»			

Рис. 2. Структурирование познавательной деятельности обучающегося

Отнесение дисциплины к тому или иному компоненту вектора знаний определяется в первую очередь определяющей направленностью, целями и задачами дисциплины в общей структуре образовательного процесса.

Концепция управления и организации процесса обучения как процесса взаимодействия двух интеллектуальных систем: обучающегося и преподавателя, результат взаимодействия которых – двусторонний процесс управления познавательной деятельностью обучающегося, направленный на повышение уровня самоорганизации и самообучения обучающегося при непрерывном снижении степени явного участия преподавателя в управлении его познавательной деятельности, обеспечивает повышение творческого потенциала и активности, самостоятельности и конкурентоспособности выпускника. На основе этой концепции разработаны:

- система управляющих воздействий обучающегося, объединяющая управление мотивацией, критериями оценки знаний, целями и задачами, методологией познавательной деятельности, предметно-содержательной компонентой знаний;
- многослойная структура системы управления образовательным процессом, основанная на интеллектуальном взаимодействии преподавателя и обучающегося;
- совокупность математических моделей, описывающих механизм обучения системой дифференциальных уравнений с использованием интеллектуальных операторов в соответствии с векторами управляющих воздействий и управляемых координат, позволяющая повысить эффективность проведения исследований механизма управления образовательным процессом с использованием инновационных технологий обучения;
- диаграммы управления образовательным процессом, отражающие структурирование управления образовательным процессом по вектору управляющих воздействий;
- классификация методов управления образовательным процессом по компонентам вектора управляющих воздействий, обеспечивающая структурирование процесса познавательной деятельности обучающегося по механизму взаимодействия и степени участия в процессе управления профессиональной подготовкой преподавателя и обучающегося и позволяющая представить процесс обучения как непрерывную последовательность совершенствования методологии познавательной деятельности обучающегося.

Обучающийся как преобразователь информации – сложная интеллектуальная система, отличающаяся наличием: избирательной способности к информации; активного взаимодействия с окружающей средой, инициирующей это взаимодействие; способности преобразовывать информацию в высший продукт высшего продукта материи – мозга – в совокупность процедурных (алгоритмических), предметных (фактуальных), концептуальных (на уровне понятий) знаний.

В структуре интеллектуальной системы обучающегося с позиций управления обучением выделим две укрупнённых части: управляющую часть и блок, отражающий динамические свойства обучающегося как объекта уп-

равления. В управляющей части сосредоточены все функции по управлению, то есть в этом блоке сконцентрированы управляющие функции как синтеза, так и реализации цели (рис. 3).

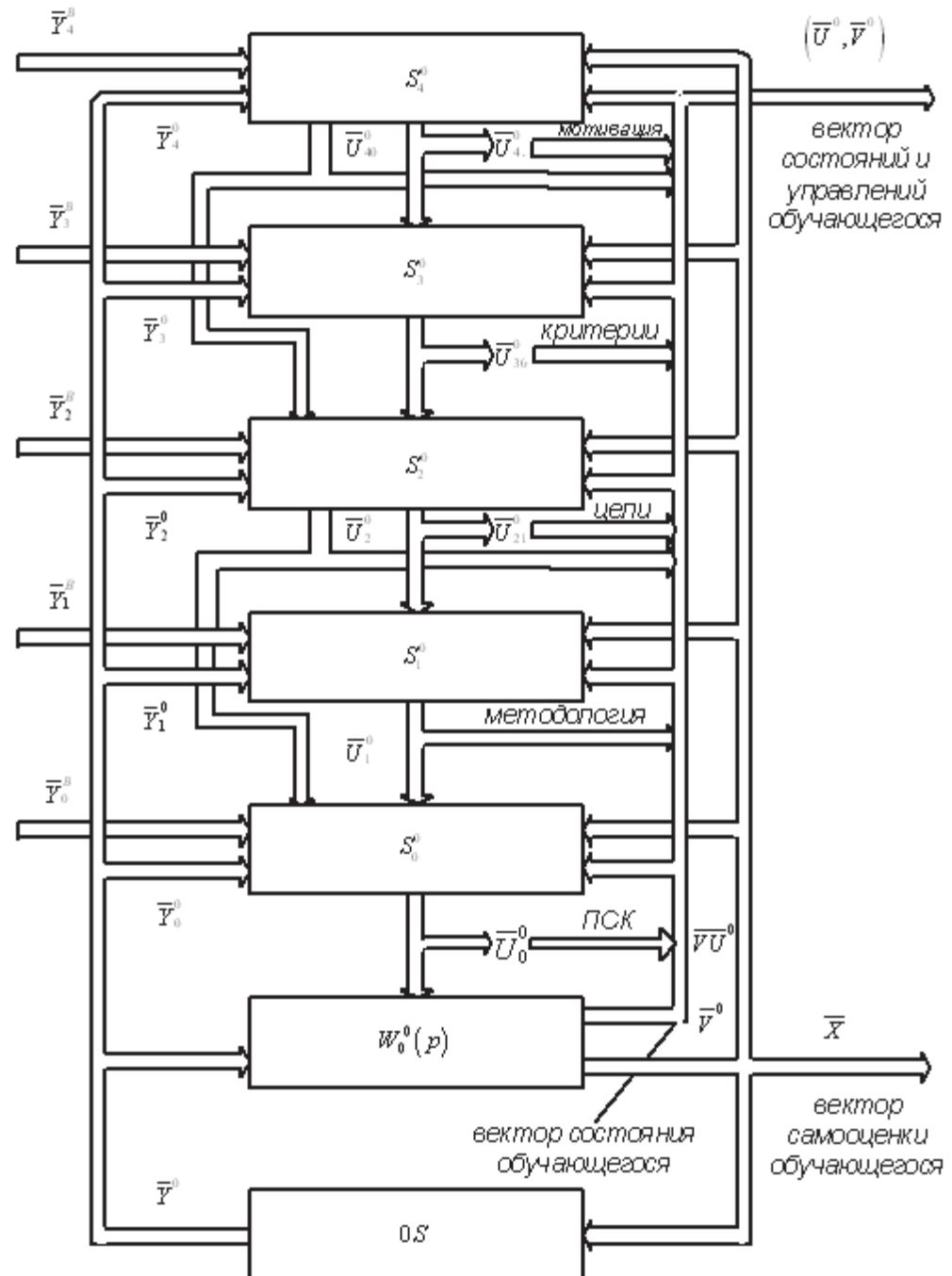


Рис. 3. Обучающийся как многоуровневая система управления

С точки зрения управления процессом обучения выделим и распределим по уровням в управляющей части функции самоуправления обучаю-

щимся \bar{U}^o : мотивацией \bar{U}_4^o , критериями оценки знаний \bar{U}_3^o , целями и задачами \bar{U}_2^o , методологией познавательной деятельности \bar{U}_1^o , предметно-содержательной компонентой (ПСК) знаний \bar{U}_0^o и представим обучающегося как многоуровневую (многослойную) систему управления.

Нижний уровень управления – управление предметно-содержательной составляющей знаний включает замкнутый контур самообучения и самоконтроля уровня знаний в соответствии с множеством состояний \bar{V} прогнозируемых результатов познавательной деятельности \bar{X} обучающимся по предметно-содержательной составляющей знания.

Концепция управления научными и учебными исследованиями состоит в интеграции управления всеми видами учебных занятий, тренажа и научной деятельности по всем научным направлениям и дисциплинам специальностей учебного заведения в единый универсальный интегрированный комплекс сетевых автоматизированных лабораторий, который сочетает в себе методы и методики автоматизированного исследования в виртуально-физической среде физических многофункциональных объектов, обеспечивает практическую направленность, системность, целостность и всесторонность обучения, развитие исследовательского и творческого мышления обучающихся при увеличении загрузки используемых площадей, сокращении затрат и повышении экономической эффективности. На базе этой концепции созданы:

- интегрированный комплекс компьютерно-имитационного моделирования, включающий совокупность методов, алгоритмов, методик и комплексов программ, обеспечивающих проведение исследований систем управления в виртуально-физической среде, и являющийся одной из основных компонент интегрированного комплекса сетевых автоматизированных лабораторий [7];
- программная платформа, комплекс программ, методик и алгоритмов, обеспечивающий проведение математического и физического моделирования технических объектов и систем управления в условиях интегрированного комплекса сетевых автоматизированных лабораторий [8];
- система многофункциональных объектов, моделирующих технологические процессы и промышленные объекты специальности;
- система обработки информации и метод структурной и параметрической идентификации математических моделей по видам преобразования координат, состоящий в формировании функционально полных наборов пакетов моделей по заданным видам функциональных преобразований определённого и результативного признаков и в организации для каждого пакета множества линейно зависимых моделей, наиболее полно отражающих физические закономерности исследуемого объекта [9].

Методология системной организации и управления научными и учебными исследованиями [10, 11] является единым фундаментом проведения научных и учебных исследований по всем дисциплинам и компонентам вектора знаний. Она объединяет анализ объектов исследования как элементов систем и системы элементов как преобразователей энергии, количества вещества, количества движения и информации как объектов управления (рис. 4).



Рис. 4. Методология системной организации образовательного процесса

Обеспечивает целостность проведения научных и учебных исследований по всем дисциплинам специальности, структурированным по вектору знаний.

Совокупность предложенных концепций, принципов, методов, моделей и методик образует целостную теорию профессионального образования, ориентированного не на подготовку выпускника, имеющего знания по множеству разрозненных дисциплин, а на подготовку профессионала, владеющего специальностью, способного решать все задачи, связанные со всеми видами деятельности по выбранной специальности, адаптированного к производственной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Прошин Д.И. Подготовка высококвалифицированных кадров для предприятий машиностроения по вектору знаний (статья) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13. № 1 – 3. – С. 727 – 731.
2. Прошин И.А., Прошин Д.И., Прошина Р.Д., Сюлин П.В. Управление образовательным процессом подготовки кадров для машиностроения по

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО...

вектору знаний (статья) // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. – 2012. – Т. 14. № 1(2). – С. 705 – 708.

3. Прошин Д.И. Структура предприятия как определяющая компонента профессиональной подготовки в вузе по вектору знаний (статья) // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. – 2011. – № 7. – С. 58 – 61.

4. Прошин И.А., Прошин Д.И., Прошина Н.Н. Методология оценивания по вектору знаний (статья) // *В мире научных открытий*. – 2012. – № 3 – 2. – С. 160 – 170.

5. Прошин Д.И. Концепция представления механизма познавательной деятельности как двустороннего процесса взаимодействия многослойных интеллектуальных систем (статья) // *Научно-технический вестник Поволжья*. – 2011. – № 2. – С. 169 – 179.

6. Прошин И.А., Прошин Д.И., Прошина Р.Д. Концепция построения интегрированных комплексов сетевых автоматизированных лабораторий (статья) // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. – 2009. – Т. 11. № 5 – 2. – С. 527 – 530.

7. Прошин И.А., Прошин Д.И., Прошина Р.Д. Интегрированный комплекс научных исследований и проектирования морской техники и технологий (статья) // *Вестник Астраханского государственного технического университета*. – 2010. – № 1. – С. 20 – 29. – (Морская техника и технология).

8. Прошин И.А., Прошин Д.И., Прошина Р.Д. Программная платформа для построения интегрированного комплекса сетевых автоматизированных лабораторий (ИКСАЛ) (статья) // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. – 2009. – Т. 11. № 5 – 2. – С. 531 – 536.

9. Прошин И.А., Прошин Д.И., Прошина Р.Д. Структурно-параметрический синтез математических моделей объектов исследования по экспериментальным данным // *Вестник Астраханского государственного технического университета*. – 2009. – № 1. – С. 110 – 115. – (Морская техника и технология).

10. Прошин Д.И., Прошина Р.Д. Принципы системной организации профессиональной подготовки в вузе (статья) // *Педагогическое образование и наука*. – 2009. – № 10. – С. 76 – 79.

11. Прошин И.А., Прошин Д.И., Прошина Р.Д. Методологические принципы системной организации научных исследований // *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. – 2009. – № 5. – С. 172 – 175.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ В МНОГОУРОВНЕВОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ**

© С.Г. Разуваев, Пензенская государственная
технологическая академия (г. Пенза, Россия)

© Ю.В. Гусарова, Пензенская государственная
технологическая академия (г. Пенза, Россия)

**PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF FUTURE SPECIALISTS
IN THE MULTILEVEL EDUCATIONAL COMPLEX**

© S.G. Razuvayev, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)

© Y.V. Gusarova, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)

В статье затрагивается вопрос об эффективной профессиональной социализации студентов в условиях многоуровневого образовательного комплекса.

Ключевые слова: многоуровневый образовательный комплекс, профессиональная социализация, разноуровневая профессиональная специализация.

The article is devoted to the effective professional socialization of the students in the multilevel educational complex.

Key words: multilevel educational complex, professional socialization, different levels of professional specialization.

E-mail: sts@pgta.ru, gusarovauvg@yandex.ru

Профессиональная социализация будущих специалистов технического вуза в условиях многоуровневого образовательного комплекса (далее – МОК) происходит в контексте современных трансформаций профессионального образования. При этом некоторые направления этой трансформации активизируют и оптимизируют процесс профессиональной социализации самим фактом своего существования (диверсификация, многоуровневость, интеграция), другие, такие как гуманизация, персонализация, информатизация, установка на опережающее образование, требуют дополнительных педагогически выверенных влияний на оптимизацию профессиональной социализации студентов.

Интеграционные процессы в многоуровневом профессиональном учебном заведении обусловливают единое образовательно-воспитательное пространство, где создается основа преемственно-последовательной взаимосвязи разных элементов и ступеней профессионального образования, целостности и целенаправленности, гибкости и динамичности образовательной деятельности, что, в конечном итоге, позволяет эффективно реализовать интегральную функцию профессиональной социализации личности. Изменения в структуре учреждений профессионального образования при их интеграции в МОК требуют перемен во всех уровнях интегрированной систе-

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ...

мы, целостности этих перемен для преодоления фрагментарности и частичности изменений.

В ряду организационно-структурных, содержательно-целевых, организационно-технологических и социально-психологических механизмов интеграции необходимо выделить системообразующий компонент, который позволял бы самоорганизующейся системе не только сохранять свою устойчивость, но и переходить на качественно новый уровень. Предлагается считать таким компонентом социально-психологические механизмы, направленные на формирование профессиональной мобильности, профессиональной и корпоративной культуры, профессиональной этики будущего специалиста технического профиля, а также на сокращение сроков его адаптации и длительности закрепления на рабочем месте [8].

В образовательном пространстве МОК создаются благоприятные условия для протекания на личностном уровне таких аспектов-этапов профессиональной социализации, как: оценка возможностей удовлетворения своих потребностей в данной профессиональной деятельности; получение всесторонней информации о содержании профессиональной деятельности, ее статусно-ролевой структуре; выбор предпочтительных статусно-ролевых позиций в сфере профессиональной деятельности; формирование учебной стратегии по овладению профессиональной деятельностью; формирование и корректировка профессиональных диспозиций (ценностных ориентаций и установок).

МОК, предоставляя широкий спектр образовательных услуг, дает возможность уникальной разноуровневой профессиональной специализации на базе широкой фундаментальной подготовки. Требование, чтобы учебный процесс в техническом вузе как можно более полно моделировал разные стороны будущей профессиональной деятельности, оптимально может быть удовлетворено именно в контексте многоуровневой подготовки, когда студент имеет возможность освоения отдельных аспектов будущей деятельности, “встречаясь” с ней на разных уровнях подготовки. Полифункциональность и многосубъектность МОК (образовательные учреждения разного уровня, организации и предприятия, научные сообщества) существенно расширяют профессионально-культурный контекст, в котором происходит социализация будущего профессионала [7].

Профессиональная социализация в условиях многоуровневого образовательного комплекса имеет явное подспорье именно в факте многоуровневости. Так, например, студенты, получая высшее образование, в то же время могут осваивать 1–2 рабочие специальности; выпускники профессиональных учреждений других уровней (профессиональный лицей, техникум, колледж) получают возможность продолжить образование в высшей школе; знакомство с производством становится интенсивным на всех уровнях обучения благодаря многоаспектному механизму социального партнерства в условиях МОК. Эффективность профессиональной социализации студентов в условиях МОК может значительно повышаться в случаях, когда

на довузовском этапе социализации студент находился в условиях соответствующего профильного обучения. Когда в комплекс входят общеобразовательные учреждения, количество учащихся соответствующих профильных классов, которые с наибольшей вероятностью смогут успешно освоить данную профессию, возрастает.

Уровни профессионального образования в МОК – это иерархические ступени процесса профессиональной социализации и развития личности. Профессиональная социализация будущего специалиста в условиях многоуровневой подготовки предполагает и закономерную динамику социальной ситуации профессионального развития личности, обуславливающую специфическое содержание педагогического и психологического сопровождения этого процесса на каждом из этапов. Важно то, что в условиях МОК у такого сопровождения имеется четко выстроенная преемственность, поскольку личность сопровождается от профильных классов до послевузовского образования в одном образовательном пространстве, функционирующем и развивающемся на основе внутреннего единства целей и деятельности его субъектов, в отличие от дискретности такого сопровождения при моноуровневой подготовке [4].

Педагогическое сопровождение профессиональной социализации студентов вуза в условиях МОК можно представить как совокупность условий, технологий, средств, детерминирующих: последовательное, в соответствии с уровнями образования, освоение студентами социально-профессиональных знаний, норм, ценностей; преобразование социально и профессионально значимых ролей, норм и требований в личностно-значимые; расширение, от уровня к уровню, возможностей самореализации студента как субъекта познания, профессионального общения, профессиональной практики. Система сопровождения ориентирована на раскрытие всех существенных сил, индивидуальности, личностно-профессионального потенциала студента.

Исходя из общепризнанного понимания социализации как единства трех сфер, в которых осуществляется становление личности – деятельность, общение, самосознание – можно представить педагогическое управление профессиональной социализацией студентов МОК как работу по трем генеральным направлениям: в образовательной деятельности (содержание и технологии образования и их преемственность в условиях многоуровневости), в социально-коммуникативной сфере (внутривузовские горизонтальные и вертикальные коммуникации, а также коммуникации с внешней социальной средой на основе социального партнерства) и в сфере личностного развития студентов (мотивация, профессиональное самоопределение, профессиональное самосознание, профессиональная идентичность, социально-профессиональная компетентность). Три названных направления работы согласуются, в частности, с выделением в профессиональной компетентности специальных, социальных и личностных компетенций [1].

Расширение образовательно-профессиональной деятельности студентов МОК происходит за счет: перехода в образовании от уровня к уровню;

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ...

необходимости последовательного формирования различных типов учебной и профессиональной деятельности на разных ступенях обучения; увеличения количества профессиональных проб благодаря расширению поля производственной практики; интеграции образовательных парадигм и технологий, предполагающих широкую палитру форм и методов организации учебной деятельности; интеграции образовательной, научной и производственной деятельности с деятельностью социальной, что оптимизирует передачу знаний и опыта будущим специалистам. В отношении студентов технического вуза расширение образовательно-профессиональной деятельности происходит также за счет последовательного освоения основ профессиональной деятельности инженера: проектно-конструкторской, эксплуатационной, монтажно-наладочной, исследовательской, организационно-управленческой [6].

Таким образом, в условиях МОК для расширения деятельности студентов имеются уникальные возможности как горизонтальной, так и вертикальной образовательно-профессиональной мобильности, что становится залогом овладения ролевой профессиональной подвижностью, востребованной современным производством.

Развитие самосознания личности – центральная детерминанта ее профессионального самоопределения. Расширение сферы самосознания личности в условиях МОК происходит благодаря: относительно ранней активации процесса профессионального самоопределения (профильные классы, НПО, СПО), а значит – рефлексивных механизмов у личности; осознания уникальности своей личности, реальных и потенциальных возможностей, интересов и ценностей, перспектив личностного и профессионального роста; интенсификации формирования способности к проектированию и прогнозированию самостоятельного развития, которая становится личностной характеристикой. Самосознание личности рассматривается как достижение ею в каждом возрасте определенной меры самопознания, меры самопринятия, наличия относительно целостной “Я-концепции” и определенного уровня самоуважения [3]. Это определение актуально и для понятия “профессиональное самосознание”, если к каждому из перечисленных компонентов добавить термин “профессиональное”. В таком виде понятие профессионального самосознания становится технологичным – в нем указаны направления психолого-педагогического сопровождения процесса расширения сферы самосознания студента на любом уровне обучения. Уровни обучения в таком ракурсе представляют собой последовательность качественных перестроек в профессиональном сознании, в образе профессионального “Я”, в профессионально направленной рефлексии.

Названные направления активизации профессиональной социализации студентов имманентно взаимны, их взаимосвязь и взаимообусловленность в целостном образовательном процессе обусловлены самой их сущностью.

При этом расширение сферы профессионального самосознания мы считаем приоритетным по сравнению с другими двумя направлениями, поскольку в процессе социализации личности, особенно в зрелых возрас-

так, определяющую роль играет ее избирательная активность и саморазвитие. Относительно понимания зрелости можно сослаться на Л.С. Выготского, который считал, что юношеский возраст “по общему смыслу и по основным закономерностям... составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития” [2]. Развитие личности в условиях высшей школы, в отличие от предыдущих стадий социализации, представляется, прежде всего, как процесс саморазвития. Это обусловлено тем, что ведущей жизненной интенцией на данном возрастном этапе выступает экзистенциальное стремление к самоопределению. Этот главный жизненный ориентир и смысл задает феноменологию индивидуального опыта, содержание и динамику личностного развития, когда молодой человек решает, кем он хочет стать [3]. Он должен создать, сформировать себя самого как личность, и вуз должен стать ему в этом основным подспорьем.

Педагогически управляемая профессиональная социализация в образовательной деятельности проявляется в активном качественном преобразовании личностных структур, приводящих к повышению уровня учебно-профессиональной мотивации; актуализации учебно-профессиональных ценностей; повышению уровня осознания возможностей самореализации в учебной и будущей профессиональной деятельности; повышению удовлетворенности учебной деятельностью; более четкому представлению о построении профессионального будущего; появлению способности к профессиональному саморазвитию. Также повышается удовлетворенность взаимоотношениями в процессе учебной деятельности и уровень самоуважения студента; развиваются способности к профессиональному общению; активизируется стремление к самореализации в общении в сочетании с хорошим самоконтролем, обеспечивающим соблюдение нормативных требований среды.

Мы указывали, что считаем важным психологическим критерием успешности процесса и результата профессиональной социализации удовлетворенность человека сделанным выбором, процессом получения профессионального образования и в дальнейшем – своей профессиональной жизнью. Обеспечение студенту ситуации успеха в образовательно-профессиональной деятельности, в контексте управляемой профессиональной социализации, позволяет ему позитивно оценивать себя в целом, что приводит к позитивной профессиональной “Я-концепции”. У любого человека при условии позитивного самовосприятия повышается уверенность в себе, эффективность в профессиональном обучении, удовлетворенность своей профессией, возрастает стремление к самореализации [5].

Важнейшим аспектом активизации процесса профессиональной социализации студентов несомненно являются все виды профессиональной коммуникации, и, прежде всего, в рамках учебной и производственной практик. Именно во время практики, благодаря профессиональному общению, расширяются профессиональные знания, корректируется профессиональная “Я-концепция”, начинает оформляться индивидуальный стиль профессио-

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ...

нальной деятельности, четче осознается социально-профессиональный статус, передаются нормы и традиции профессиональной группы. В рамках совместной профессиональной деятельности и в контексте взаимодействия с профессиональной группой будущий специалист учится придавать смысл дальнейшим своим практикам, сопоставляя индивидуальные и профессиональные цели и задачи, в наибольшей мере актуализируется такой принцип профессиональной социализации, как принцип сопричастности, вытекающий из принципа корпоративности [8].

На практике наиболее полно задействуется такой механизм социализации, как идентификация. Сущностью профессиональной идентификации является выбор и отождествление с нормативно-профессиональным тезаурусом, системой эталонов, на который личность ориентируется при овладении видами деятельности в конкретном профессионально-производственном пространстве. Профессиональная идентичность выражается в степени отождествления себя с профессиональной ролью или идеальным специалистом, в принятии профессиональных норм и ценностей, в эмоциональном отношении к профессии, в мотивации самореализации.

Таким образом, организация педагогического сопровождения процессов расширения деятельности, общения и самосознания не может осуществляться иначе, чем в системном виде. Системный подход к организации профессиональной социализации будущих специалистов в условиях МОК является одновременно методологической основой, принципом и предпосылкой формирования у студентов социально-профессиональной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бородкина Т.А. *Педагогические условия личностно-профессионального становления специалистов социальной сферы в образовательной среде современного вуза : Автoref. дисс. ...канд. пед. наук. – 2009. – 24 с.*
2. Выготский Л.С. *Проблема возраста // Собр. соч. : В 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 255 с.*
3. Кон И.С. *Ребенок и общество. – М., 1988. – 271 с.*
4. Маркова А.К. *Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.*
5. Мудрик А.В. *Введение в социальную педагогику. – Пенза : Изд-во ИПКиПРО, 1994. – 172 с.*
6. Пробст Л.Э. *Профессиональная социализация школьной молодежи в современной России : Дисс. ...д-ра социол. наук – Екатеринбург, 2004. – 354 с.*
7. Разуваев С.Г. *Профессиональная социализация личности в условиях многоуровневого образовательного комплекса. – Пенза : Изд-во ПГТА, 2012. – 179 с.*
8. Шадриков В.Д. *Психология деятельности и способности человека. – М. : Логос, 1996. – 320 с.*

**ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
НЕЧЕТКИХ МНОЖЕСТВ**

© **B.B. Рыжаков**, Пензенская государственная
технологическая академия (г. Пенза, Россия)

© **M.V. Рыжаков**, Московский физико-технический институт
(государственный университет) (г. Долгопрудный
Московской области, Россия)

**DIAGNOSIS OF THE QUALITY OF VOCATIONAL EDUCATION
ON THE BASIS OF REPRESENTATIONS OF FUZZY SETS**

© **V.V. Ryzhakov**, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)

© **M.V. Ryzhakov**, Moscow Institute of Physics and Technology
(State University) (Dolgoprudny, Moscow region, Russia)

Предложен метод диагностирования качества профессионального образования на основе использования универсальных шкал нечеткой информации, представленных каноническими выражениями функций принадлежности. При этом рассмотрены возможности деформации шкал с учетом вариаций их семантики, соответствующих повышению или снижению требований к знаниям контролируемых дисциплин учебного процесса.

Ключевые слова: диагностирование, нечеткая информация, универсальная шкала, знание.

A method of diagnosing the quality of professional education through the use of universal scales fuzzy information presented canonical expressions membership functions. In this case, consider the possibility of deformation scales with the variations in their semantics corresponding increase or decrease requirements for knowledge-controlled subjects of the educational process.

Key words: diagnosis, fuzzy information, universal scale, knowledge.

Email: rvv@pgta.ru

Качество образования характеризуется в значительной степени качеством знаний, умений обучающихся. Их оценивание всегда, в той или иной степени, носит нечеткий (экспертный) характер. Этот факт придает особый характер процессу диагностирования образования. Рассмотрим его более подробно.

Диагностика качества образования должна включать в свое содержание методы и средства оценивания (измерения) параметров (характеристик) процесса образования (услуг) и их результатов. Но всякое измерение осуществляется в условиях наличия соответствующих шкал параметров (услуг). Из названия статьи следует, что исследуемый вопрос относится к квалиметрии. В этой области используются следующие виды шкал [1].

Шкала наименований. Ее суть выражается набором знаков “= или ≠” при сравнении например с виртуальным эталоном [2].

Шкала порядка включает дополнительную совокупность знаков “<, >”, которые способствуют расположению объектов в ряд. Их порядковые номера – ранг.

ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ...

Шкала интервалов позволяет измерять отличия между сравниваемыми величинами. Результаты измерения по данной шкале определяют соотношение размеров “больше”, “меньше”, а также – разницу в единицах.

Шкала отношений – шкала измерительная, по ней отсчитываются числовые значения параметров исследуемых объектов.

Есть еще и другие шкалы, например абсолютных величин, предпочтительных чисел.

В случае измерения нечеткой информации все перечисленные шкалы не отвечают решению поставленной задачи.

Нечеткая информация представляется функциями принадлежности термам (нечетким множествам) [3, 4], которая в каноническом виде, предлагаемом авторами, записывается так (в данной статье используем символику общего характера)

$$\mu_{x_{j_i}^i} = \exp \left\{ \left| x^i - x_{j_i}^i \right|^{\beta_0} \left(\frac{2J_i}{X_\delta^i} \right)^{\beta_0} \cdot \ln t_n \right\}, \quad (1)$$

где i – номер изучаемой дисциплины, $i \in \{1, 2, \dots, n\}$;

x^i – текущее значение оценки качества знаний (число правильных ответов) по i -й дисциплине;

$x_{j_i}^i$ – типовой представитель j_i терма;

X_δ^i – базовое множество термов по i -й дисциплине;

$J_i + 1$ – число термов x_δ^i , $j_i \in \{0, 1, \dots, J_i\}$;

β_0 – параметр, характеризующий степень нарушения комплементарности нечеткого множества;

t_n – порог нечеткого включения, определяющий хорошо или плохо определенную информацию;

$x^i, x_{j_i}^i \in X_\delta^i$.

X_δ^i приводится обычно к виду $[0; X_\delta^i]$.

При оценивании знаний типовые представители $\{x_{j_i}^i\}$ представляются лингвистическим набором {неудовлетворительно – x_0^i , удовлетворительно – x_1^i , хорошо – x_2^i , отлично – $x_3^i\}$. Для различных дисциплин (i) $x_{j_i}^i$ и X_δ^i имеют разные значения. Этот факт создает определенные неудобства. Для его исключения предлагается осуществлять переход к универсальным шкалам.

Путем использования различных функций отображения [5, 6]: линейных

$$y_1^i = \frac{x^i - x_0^i}{X_\delta^i - x_0^i}, \quad (2)$$

где x_0^i – нулевое значение показателя x^i . В условиях оценивания знаний $x_0^i = 0$;

нелинейных с увеличивающимся (убывающим) темпом нарастания

$$y_2^i = \left(\frac{x^i - x_0^i}{X_\delta^i - x_0^i} \right)^\alpha, \quad (3)$$

где α – параметр, определяющий темп изменения y_2 .

Нарастающий темп способствует растяжению шкалы в конце, убывающий – в начале. Более подробный перечень функций отображения и им соответствующих шкал можно найти в [5, 6].

Функции принадлежности, соответствующие универсальным шкалам, получаются из (1) путем представления x^i и $x_{j_i}^i$ через обратные функции отображения $x^i = \Phi(y^i)$ и перехода на базовое множество $Y_\delta = 1$.

После предварительного диагностирования знаний в момент времени t (y_t^i) осуществляется их оценивание с учетом всех термов шкалы на основе алгоритма

$$\bar{y}_t^i = \frac{\sum_{j_i=0}^J \mu_{\tilde{y}_{j_i}^i}(y_t^i) \cdot y_{j_i}^i}{\sum_{j_i=0}^J \mu_{\tilde{y}_{j_i}^i}(y_t^i)}. \quad (4)$$

Значение \bar{y}_t^i – результат диагностирования знаний по i дисциплине, в котором аккумулируется опыт как ведущего преподавателя, определяющее значение y_t^i , так и всех экспертов, опыт которых использовался в формировании шкал (предметных и универсальных).

При

$$\bar{y}_t^i > [y^i], \quad (5)$$

где $[y^i]$ – нижний допустимый порог знаний,

ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ...

диагноз подтверждает соответствие знаний установленным требованиям по качеству (результат может быть представлен в процентах и баллах).

Таким образом, использование предлагаемых универсальных шкал, семантика которых отвечает запросу времени, требованиям к уровню знаний по контролируемым дисциплинам, позволяет установить диагноз “соответствие”, “несоответствие” их установленным требованиям и в процессе вариаций указанных требований без дополнительных аналитических исследований: на основе использования алгоритма (4).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рыжаков В.В., Рыжаков К.В. Измерение качества продукции на основе универсальных шкал // Оборонный комплекс – научно-техническому прогрессу России : Научно-технический журнал. – М. : ВИМИ, 2005. – № 2. – С. 89 – 93.
2. Рыжаков В.В., Рыжаков М.В., Рыжаков К.В. Алгоритмы измерения качества продукции и их характеристики // Измерительная техника : Научно-технический журнал. – 2003. – № 5. – С. 9 – 12.
3. Рыжаков В.В., Рыжаков М.В., Рыжаков К.В. Точность измерений нечеткой информации и идентификация функций принадлежности элементов нечетких множеств // Метрология : Приложение к научно-техническому журналу “Измерительная техника”. – 2003. – № 6. – С. 3 – 17.
4. Рыжаков В.В., Рыжаков М.В., Рыжаков К.В. Отражение точности идентификации нечетких множеств в представлениях ситуаций // Измерительная техника : Научно-технический журнал. – 2004. – № 10. – С. 20 – 23.
5. Рыжаков В.В., Рыжаков М.В. Прикладная метрология на основе представлений нечетких множеств : Монография. – М. : МФТИ, 2009. – 143 с.
6. Рыжаков В.В., Рыжаков М.В. Аналитические положения диагностирования объектов на основе нечеткой информации с использованием искусственных нейронов : Монография. – М. : МФТИ, 2010. – 112 с.

ИНФОРМАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

© *К.Р. Таранцева, Пензенская государственная
технологическая академия (г. Пенза, Россия)*

© *Л.Г. Пятирублевый, Пензенская государственная
технологическая академия, (г. Пенза, Россия)*

© *В.Б. Моисеев, Пензенская государственная
технологическая академия (г. Пенза, Россия)*

INFORMATION -DIDACTIC BASES OF EDUCATIONAL TESTING

© *K.R. Tarantseva, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)*

© *L.G. Pyatirublevy, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)*

© *V.B. Moiseev, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)*

Статья посвящена информационно-дидактическим основам образовательного тестирования. Показано, что образовательная информация имеет существенные отличия от фундаментальной научно-технической, периодической научно-технической и др. Для того чтобы в полной мере реализовать законы информациологии в процедурах оценивания знаний методом тестирования, необходимо количество образовательной информации в заданиях теста определять с учетом состава и требований дидактических характеристик. Такие характеристики в совокупности с другими соподчиненными характеристиками тестовых заданий, которые находят отражение в законах информациологии, позволят обеспечить наиболее полное и объективное выявление закономерностей усвоения, воспроизведения, практического применения и оценивания знаний, полученных в процессе обучения.

Ключевые слова: образовательное тестирование, информационно-дидактические основы.

The article is devoted to the basics of information and didactic educational testing. It is shown, educational information is quite different from the fundamental scientific, technical, scientific and technical information. In order to fully implement the laws of information science in the procedures of knowledge evaluation method of testing must be educational information on these tests to determine the composition and teaching requirements characteristics. These features combined with other subordinated performance tests, which are reflected in the laws of information science, will provide the most complete and objective identification of patterns of assimilation, practical application and evaluation of the knowledge gained in the process.

Key words: educational testing, information and teaching the basics.

E-mail: krtar@bk.ru

Обучение основано на использовании двух видов информации: естественной и искусственной. Принципиально эти два вида информации различаются по источнику происхождения и точности ее составляющих элементов [1 – 3].

Источником происхождения естественной информации является природа, и ее составляющие элементы могут быть зафиксированы техническими средствами с высокой точностью.

Источником происхождения искусственной информации является человек, и ее составляющие элементы не всегда могут быть зафиксированы техническими средствами с высокой точностью.

ИНФОРМАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ...

Искусственная информация создается и фиксируется человеком (экспертом) с точностью значительно ниже, чем искусственная. Эта отличительная особенность накладывает специфические требования ко всем категориям искусственной информации, и в том числе образовательной.

Образовательная информация имеет существенные отличия от других ее категорий, например, фундаментальной научно-технической, периодической научно-технической и др.

К числу наиболее существенных отличий следует отнести:

- 1) ограниченность по количеству и качеству;
- 2) обязательное наличие эталона образовательной информации;
- 3) организованность структуры и четкость базовых дидактических понятий;
- 4) наличие методик ее преподавания и изучения;
- 5) потребность ее развития и практического применения;
- 6) представление в форме, удобной для преподавания, изучения, усвоения, текущей и итоговой диагностики;
- 7) доступность, логичность, систематичность и последовательность изложения;
- 8) возможность ее деления на части, достаточные по количеству и качеству для формирования тестовых заданий с разными дидактическими характеристиками и уровнями сложности;
- 9) сведение до минимума неопределенности информации.

Перечисленные отличия способствуют интегрированной реализации в формировании, развитии и изучении искусственной образовательной информации современных информационных и педагогических технологий, а также общих законов информациологии отражающих:

- количество информации,
- неопределенность информации,
- единство информации,
- сохранение информации,
- движение информации,
- развитие информации,
- переход количества информации в ее качество.

Закон о количестве информации устанавливает необходимость представления образовательной информации в целом и по составным частям в количественной форме и с размерностью. Это необходимо для ее обработки, анализа, синтеза, обобщения и других расчетных действий учебного или практического назначения.

Практика показывает, что для реализации этого закона наиболее предпочтительной является числовая форма представления количества информации. В качестве предпочтительной размерности для материальной информации используются размерности физических величин, а для нематериальной информации используются специфические условные размерности. В образовании для оценки знаний используются такие условные единицы, как балл, лингвистическая и цифровая оценка.

Применение условных единиц для формализации нематериальной информации следует рассматривать как неизбежную необходимость с отчетливым пониманием того, что их характеристики точности значительно ниже, чем для физических величин. Для целей обучения выбор и применение условной единицы определяется предметной содержательностью учебной дисциплины, дидактическими особенностями ее изучения и преподавания и методами оценивания знаний.

Основной практический вывод из этого закона состоит в том, чтобы найти наиболее эффективные способы представления нематериальной образовательной информации и в том числе знаний в виде числовых величин, пригодных для характеристики заданий теста и обработки результатов тестирования методами математической статистики, теории вероятностей, математического анализа, формальной логики и др.

Закон о неопределенности информации устанавливает соотношение между количеством информации и характеристиками ее неопределенности. Закон определяет, что выбранные составные части материальной и нематериальной информации для решения любых практических задач всегда характеризуются неопределенностью (энтропией). Для технических наук, которые всегда можно представить в виде системы замкнутой образовательной информации, исторически сложилось так, что неопределенность (энтропию) представляют в виде абсолютной или относительной погрешности рассчитанных величин решаемой практической задачи. Основной практический вывод из этого закона состоит в том, что все образовательные дисциплины по уровню точности условно разделяют на группы:

- очень точные, например, инженерная графика, метрология, информационные системы и др., в которых большинство практических задач с погрешностью до 1 %;
- точные, например, статистика, механика, техника ЗОС, материаловедение и др., в которых большинство практических задач решается с погрешностью до 10 %;
- не точные, например, наука о земле, надежность технических систем и техногенные риски, экологическая диагностика и др., в которых большинство практических задач решается с погрешностью до 20 %;
- очень не точные, например, социология, педагогика, правоведение, история и др., в которых большинство практических задач решается с погрешностью более 20 %.

В особых случаях неопределенность информации выражают непосредственно в виде энтропии, например, в теории сообщений. В этом случае количество информации и энтропия формализуются в виде формул и в последующем используются для практических целей только для оценки эффективности передачи сообщений по каналам связи. В таких науках, как метрология, гидравлика, экономика, теплотехника, физика и др. неопределенность информации раскрывают преимущественно в виде погрешности.

Очень важно то, что вычисление энтропии и погрешности производится по единой методике по формуле для количества информации. Вычис-

ИНФОРМАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ...

ление энтропии по этой формуле производится путем замены пределов интегрирования в ней, а вычисление погрешности производится путем ее дифференцирования.

В некоторых случаях неопределенность выражают в виде рисков. Применительно для оценки знаний методом тестирования это может быть риск завышения или риск занижения уровня компетенций (оценки знаний). Риски, как и погрешности, преимущественно вычисляются по формулам для количества информации, что необходимо учитывать при разработке критерий оценивания компетенций.

Закон о единстве информации устанавливает связь количества информации с характеристиками ее неопределенности. Он устанавливает, что в любой момент времени сумма количества предметной образовательной информации и количества ее неопределенности (энтропии, погрешности) есть величина постоянная.

Основной практический вывод из этого закона состоит в том, что любое тестовое задание должно характеризоваться погрешностью, величина которой определяется принадлежностью предметной информации к одной из четырех групп точности.

В соответствии с этим начинать разработку тестовых заданий необходимо с определения уровня точности конкретной образовательной информации, а заканчивать необходимо на том, чтобы оценка знаний методом тестирования была определена с погрешностью не ниже уровня точности предметной образовательной информации. Если для неточной предметной информации оценка знаний определяется с погрешностью, например, 5 %, то это свидетельствует о несоблюдении в процедурах оценивания закона о единстве информации. Снизить погрешность оценивания знаний до определенного теоретически возможного барьерного значения можно только за счет увеличения в теории тестирования удельной доли научных знаний из более точных наук, таких как статистика, теория вероятностей, метрология, формальная логика и др.

Закон сохранения информации устанавливает связь и соотношения между исходной информацией и ее частями. Закон определяет, что сумма количества информации и погрешности ее составных частей должна быть равна сумме количества исходной информации и исходной погрешности.

Основной практический вывод из этого закона состоит в том, что для сохранения исходного количества предметной образовательной информации и исходной погрешности при разработке тестовых заданий необходимо выбрать принцип и способ деления образовательной информации на равные или неравные части. Затем в зависимости от цели и результата деления по частям информации необходимо создать исходный банк тестовых заданий, на основе которого можно разрабатывать ряд параллельных банков, коррелированных с исходным банком по выбранному признаку. Корреляция осуществляется с учетом законов движения и развития информации.

Необходимо учитывать, что образовательная информация – объект не материальный и к нему не применимы принципы и способы деления на час-

ти, свойственные материальным объектам. Очень нетрудно разделить на равные или пропорционально неравные части любые материальные объекты, например такие, как металлический пруток, пирог с начинкой или буханку хлеба. Значительно сложней является задача поделить на равные части нематериальный объект в виде информации, например такие разделы статистики, как средние величины, статистическое изучение динамики общественных явлений или экономические индексы. Для выбора научно обоснованного принципа и способа деления на части образовательной информации необходимо использовать научные знания из педагогики, дидактики, логики и других смежных наук, применяемых в теории образовательного тестирования.

Основной практический вывод из этого закона состоит в том, что необходимо одновременно научно обоснованно решить две педагогические задачи: проектную и проверочную.

Проектная – это задача разделения по научно обоснованному принципу учебной (рабочей) меры предметной информации на определенные по количеству и качеству части, достаточные для составления заданий теста и оценивания по ним уровня компетенций студентов с малыми рисками их занижения и завышения.

Проверочная – это задача суммирования по научно обоснованному принципу ранее разработанных тестовых заданий с целью восстановления по ним количества и качества предметной образовательной информации учебной (рабочей) меры адаптированного учебника и установления степени соответствия между ними.

Если окажется, что в процессе деления и последующего сложения предметной информации невозможно восстановить содержание адаптированного учебника или уровень соответствия окажется очень низким, то оценивание компетенций (знаний) методом тестирования не может достигнуть поставленных дидактических целей, а оценки знаний по результатам тестирования окажутся недостоверными.

Закон движения информации устанавливает, что движение является необходимой и неотъемлемой формой существования информации в процедурах обучения. Движение информации не следует отождествлять с механическим движением. Движение информации – это понятие, не имеющее материального воплощения, поскольку проявляется в процессе мышления личности. Движение информации возникает в процессе ее изучения, развития, выбора и практического применения.

Источником движения информации всегда является личность. Нельзя считать движением информации процедуру издания учебника или перевод учебника на электронный носитель. На движение информации расходуется энергия мышления личности, которую измерить можно только в процессе долгостоящего эксперимента. По этой причине знания пока относят к нематериальным объектам.

Различают информацию общественную (коллективную) и индивидуальную (личностную). Общество является самым надежным хранителем информации, в то время как с исчезновением личности ее информация исчезает бесследно.

ИНФОРМАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ...

Основной практический вывод из этого закона состоит в том, что для сокращения затрат на разработку тестовых заданий необходимо очень тщательно с учетом законов информациологии, принципов дидактики и теории образовательного тестирования разработать один исходный банк тестовых заданий. На основе исходного банка тестовых заданий с учетом закона движения информации разрабатывают параллельные банки, не нарушающие свойств исходного банка заданий.

Для каждой учебной группы обучаемых используется один из параллельных банков заданий. Задания, на которые все обучаемые дают правильные ответы за очень короткое время или на которые все обучаемые не дают правильного ответа, из банка изымают, анализируют, изменяют или заменяют соответствующим числом новых заданий. Такой педагогический прием успешно используют в процедурах формирования заданий для единого государственного экзамена в средней школе.

Закон развития информации устанавливает связь между движением информации и изменением ее существенных свойств. Под развитием информации понимается движение, приводящее к изменению ее количества, неопределенности и качества к определенному моменту времени.

Основной практический вывод из этого закона состоит в том, что образовательная информация и тестовые задания могут быть статичны только ограниченный период времени, в течение которого эталон знаний и исходный банк заданий остаются неизменными. Практически через каждый семестр задания теста обязательно изменяют. Существуют науки и учебные дисциплины, которые развиваются весьма стремительно и “стареют” в течение учебного семестра. Для такой информации закон имеет принципиальное значение в технологии разработки тестовых заданий.

Таким образом, закон развития информации требует постоянного совершенствования технологии разработки тестовых заданий и развития теории тестирования.

Закон перехода количества информации в качество определят связь между суммой количества информации, количества неопределенности и качеством информации. Под качеством информации понимается ее минимальное количество и ее минимальная неопределенность, достаточные для достижения целей обучения. Применительно к целям образовательного тестирования под качеством теста понимается минимальное число заданий теста, по которым можно объективно оценить знания по выбранным дидактическим характеристикам и с приемлемыми величинами рисков их занижения и завышения.

Основной практический вывод из указанного закона состоит в том, что выставление объективной оценки знаний по результатам образовательного тестирования можно обеспечить только при наличии научно обоснованной теории тестирования, высоких педагогических технологий разработки тестовых заданий и применения современных программных средств для проведения электронного тестирования.

Чтобы в полной мере реализовать законы информациологии в процедурах оценивания знаний методом тестирования, необходимо количество

образовательной информации в заданиях теста определять с учетом состава и требований дидактических характеристик. Такие характеристики в совокупности с другими соподчиненными характеристиками тестовых заданий, которые находят отражение в законах информационологии, позволяют обеспечить наиболее полное и объективное выявление закономерностей усвоения, воспроизведения, практического применения и оценивания знаний, полученных в процессе обучения.

К числу таких характеристик следует отнести:

- форму применяемых тестовых заданий,
- число выданных и выполненных тестовых заданий,
- время на выполнение заданий теста и др.

Педагогика в зависимости от поставленных целей позволяет выделить достаточно много дидактических характеристик для тестовых заданий. Для достижения целей промежуточного и итогового тестирования в вузе целесообразно использовать те из них, которые по отдельности или в определенном сочетании позволяют наиболее эффективно выявить:

- глубину усвоения знаний,
- действенность знаний,
- системность знаний,
- осознанность знаний,
- объем воспринятых и усвоенных знаний (количество образовательной информации),
- скорость воспроизведения знаний (время выполнения заданий с различными характеристиками),
- прочность (устойчивость) усвоения знаний,
- точность воспроизведения знаний.

Глубину усвоения знаний можно характеризовать числом выявленных существенных связей и взаимосвязей (или числом существенных движений определенного количества предметной образовательной информации) между базовыми дидактическими понятиями дисциплины, которые были заложены в тестовых заданиях при разработке.

Статистически глубина усвоения знаний определяется долей (процентом) q_h неправильно выполненных заданий n_h относительно объема выборки заданий n_0 с заданным числом связей между базовыми дидактическими понятиями дисциплины

$$q_h = \frac{n_h}{n_0}.$$

Глубину знаний можно оценивать по закрытым и открытым формам тестовых заданий.

Действенность знаний можно характеризовать готовностью и умением обучающихся применять их в сходных или вариативных практически значимых ситуациях. Значимость ситуации определяется ее общественной необходимостью в настоящем и будущем. Следовательно, действенность знаний можно определить по правильно выполненным тестовым заданиям, которые разработаны в вариативно-прикладном исполнении.

ИНФОРМАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ...

Статистически действенность знаний определяется долей q_d (процентом) неправильно выполненных заданий n_d относительно объема выборки заданий n_0 в вариативно-прикладном исполнении

$$q_d = \frac{n_d}{n_0}.$$

Глубину знаний можно оценивать по открытым и закрытым формам тестовых заданий.

Системность знаний можно характеризовать совокупностью знаний в сознании обучающихся, структура которых соответствует структуре образовательной информации эталона знаний (учебника) по специальности. Системность знаний определяется по минимально возможной совокупности правильно выполненных тестовых заданий, в которых находит отражение структура эталона знаний. Системность знаний можно выявить только после дополнительного анализа различных групп выполненных тестовых заданий с разными дидактическими характеристиками.

Статистически системность знаний определяется долей q_s (процентом) неправильно выполненных заданий n_s относительно объема выборки заданий n_0 , в которой должна быть отражена структура эталона знаний

$$q_s = \frac{n_s}{n_0}.$$

Системность знаний целесообразно оценивать по формам тестовых заданий на соответствие и последовательность.

Осознанность знаний следует рассматривать как реализацию познавательных функций научного познания в виде понимания связей между базовыми понятиями в каждой из учебных дисциплин специальности и умением их доказывать. Осознанность знаний определяется после выполнения тестовых заданий, в которых процедура решения требует выбора и доказательств осознанного применения выбранной совокупности взаимосвязанных базовых понятий из учебной дисциплины. Следует учитывать, что точность количественной оценки осознанности знаний невысока. Объясняется это тем, что в процессе выполнения тестового задания понимание обучающимся связей между базовыми понятиями и реализация познавательных функций научного познания проявляются не в прямом виде (выводами и доказательствами), а косвенно в процессе выполнения умственных действий, недоступных для наблюдения.

Статистически осознанность знаний определяется долей q_k (процентом) неправильно выполненных заданий n_k относительно объема выборки заданий n_0 , в которых заложены действия осознанного выбора и доказательств осознанного применения совокупности базовых понятий

$$q_k = \frac{n_k}{n_0}.$$

Осознанность знаний можно оценить по форме тестовых заданий на соответствие.

Объем воспринятых, усвоенных и воспроизведенных знаний Q

можно характеризовать как часть количества образовательной информации в правильно выполненных тестовых заданиях относительно количества образовательной информации в эталоне знаний.

Статистически объем знаний определяется путем вычисления доли количества информации q_w в правильно выполненных тестовых заданиях Q_r относительно количества образовательной информации всех заданий теста, соответствующего эталону знаний (учебнику) Q_0 .

$$q_w = \frac{Q_r}{Q_0}.$$

Для практических целей используется обратное понятие – объем не-воспроизведенных знаний как доля неправильно выполненных заданий с количеством информации Q_{nr} от общего числа заданий, содержащих количество информации Q_0 ,

$$q_{nr} = \frac{Q_{nr}}{Q_0}.$$

Для определения объема воспринятых, усвоенных и воспроизведенных знаний целесообразно использовать закрытую форму теста с фиксированным числом правильных и неправильных ответов.

Скорость воспроизведения усвоенных знаний V можно характеризовать временем, затраченным на правильное выполнение определенного числа заданий, в которых реализовано минимально допустимое количество образовательной информации.

Статистически скорость воспроизведения усвоенных знаний определяется долей времени q_v , затраченного на выполнение заданий с правильными ответами T_r , относительно выделенного времени на выполнение всех заданий T_0 .

$$q_v = \frac{T_r}{T_0}.$$

Скорость воспроизведения знаний при выполнении групп заданий с конкретными дидактическими характеристиками определяется долей времени q_{did} , затраченной на их выполнение T_{did} , от выделенного времени на выполнение таких заданий T_0 .

$$q_{did} = \frac{T_{did}}{T_0}.$$

Скорость воспроизведения усвоенных знаний целесообразно оценивать по закрытой форме заданий теста.

Прочность (устойчивость) усвоения знаний D можно характеризовать повторными действиями для правильного выполнения заданий теста и временем, затраченным на такие повторные действия.

Статистически прочность (устойчивость) усвоения знаний определяется долей времени q_{tr} , затраченного на повторное выполнение заданий с целью корректировки ответа или выбора правильного ответа заведомо пропущенного задания T_{tr} , относительно выделенного времени на их выполнение T_0 .

$$q_{tr} = \frac{T_{tr}}{T_0}.$$

Для выявления устойчивости усвоения знаний можно использовать закрытую форму теста, форму теста на соответствие и форму теста на последовательность действий.

Точность воспроизведения знаний характеризуется правильной последовательностью выполнения определенных действий с базовыми дидактическими понятиями и поэтому ее следует отнести к реализации умений и навыков. Например, разработка операций технологических процессов, выполнение правильных действий в условиях чрезвычайных ситуаций или реализация правильных действий вождения транспортного средства в определенных условиях (в определенной зоне).

Обобщающее понятие для точности воспроизведения знаний сформулировать очень сложно и поэтому формализация такой характеристики и ее численное определение производится применительно к конкретным условиям реализации умений.

Статистически точность воспроизведения знаний определяется долей правильного выполнения заданий q_{pp} с заданной последовательностью действий n_{pp} от общего числа заданий n_0

$$q_{pp} = \frac{n_{pp}}{n_0}.$$

Для выявления точности воспроизведения знаний целесообразно использовать форму задания теста на соответствие действий. Такая форма задания четко отражает необходимую последовательность. Нарушение последовательности фиксируется как неправильное выполнение задания теста.

Таким образом, одним из основных элементов в системе образовательного тестирования является задание теста. По тому, на каком научном уровне организована подготовка разработчиков заданий теста, научно и методически разработаны правила составления заданий для каждой формы теста, организована экспертиза разработанных заданий, обоснована и внедрена система тестирования, можно сделать вывод о состоянии образовательного тестирования по данной учебной дисциплине.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Таранцева К.Р., Моисеев В.Б., Пятирублевый Л.Г. Статистический подход к принятию решений по результатам тестирования для тестов открытой формы // Открытое образование. – М. : Роспечать, 2001. – № 1. – С. 51 – 57.
2. Моисеев В.Б., Таранцева К.Р., Пятирублевый Л.Г. Оценивание результатов на основе экспериментно-аналитических методов // Открытое образование. – М. : Роспечать, 2001. – № 3. – С. 32 – 36.
3. Пятирублевый Л.Г., Таранцева К.Р., Моисеев В.Б. Статистический подход к принятию решений по результатам тестирования (для тестов закрытой формы) // Открытое образование. – М. : Роспечать, 2001. – № 4. – С. 37 – 42.

УДК 37.01

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО НЕПРЕРЫВНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- © *H.A. Хрусталькова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)*
- © *S.N. Волков, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)*
- © *A.K. Борисова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)*
- © *O.V. Штыренкова, Пензенская государственная технологическая академия (г. Пенза, Россия)*

HISTORY OF PEDAGOGICAL IDEAS DEVELOPMENT IN NATIONAL AND FOREIGN LIFELONG TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION

- © *N.A. Khrustalkova, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)*
- © *S.N. Volkov, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)*
- © *A.K. Borisova, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)*
- © *O.V. Shtyrenkova, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)*

В статье приводится сравнительный анализ становления и развития научно-педагогических идей непрерывного технического профессионального образования в России и зарубежом.

Ключевые слова: дополнительное образование, дополнительное профессиональное образование, непрерывное образование, непрерывное техническое профессиональное образование, повышение квалификации и профессиональная переподготовка специалистов.

The article is devoted to the comparative analysis of development of pedagogical ideas concerning lifelong technical professional education both in Russia and abroad.

Key words: additional education, additional professional education, lifelong education, lifelong technical professional education, career enhancement and professional retraining.

E-mail: fpk_pgta@mail.ru

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ...

За рубежом теория непрерывного образования получила свое распространение с 70-х годов XX в. (США, Франция) как главная образовательная стратегия, официально одобренная ЮНЕСКО и Советом Европы и получившая название теории “образования в течение жизни” или “перманентного образования” – основного научного направления западной андрагогики. Сам термин “непрерывное образование” был далеко не нов. В педагогический тезаурус западных стран в начале XX в. его ввели американский педагог Дж. Дьюи и андрогог Б.А. Йексли. В течение XX в. теория непрерывного образования получает широкое распространение во всем мире благодаря общности и расплывчатости своего содержания, что в свою очередь и приводит к возникновению различных ее трактовок в зарубежной педагогической литературе – от образования, доминирующего в начале жизни, к сочетанию с работой и отдыхом во взрослый период.

Сложившаяся ситуация позволяет рассматривать теорию непрерывного образования в качестве основного концептуального подхода, развивающего теоретические основы, заложенные в педагогической науке дополнительным образованием взрослых. Многообразие концептуальных подходов сводится к трем основным направлениям: 1) “продолженного образования” – продвигающим идею единства образования детей и взрослых (Франция, 60-е годы XX в.); 2) “пост-первоначального” – продолжение образования после получения основного образования (США, Франция, 70-е годы XX в.); 3) “продолженного профессионального образования” – получение дополнительных профессий и специализаций (США, Франция, Германия, Англия, Бельгия, Италия и др., 70-80-е годы XX в. и по настоящее время).

Продолженное профессиональное образование как направление непрерывного профессионального образования западных специалистов получило свое распространение в виде следующих основных моделей: 1) безотрывной от основной работы (в отечественной транскрипции – заочная форма обучения по второй профессиональной образовательной программе); 2) с частичным отрывом от основной работы (очно-заочная форма обучения по дополнительной образовательной программе); 3) периодического обучения после получения основного профессионального образования с отрывом и без отрыва от производства (повышение квалификации и профессиональная переподготовка согласно российскому законодательству в области дополнительного профессионального образования (ДПО)).

Таким образом, в 70-е годы XX в. в большинстве экономически развитых западных стран (США, Франции, Германии, Англии и др.) непрерывное профессиональное образование понимается как образование взрослых в любой образовательной деятельности независимо от содержания, направленности, сроков и форм обучения, единственным критерием которого служит возраст обучающегося как на программах дополнительного образования, так и на программах дополнительного профессионального образования. Такой подход совпадает с принятым в России пониманием термина “непрерывное образование”, предложенного рядом отечественных авторов – В.Г. Онушкин, И.А. Колесникова и др., в содержание которого включено обучение взрослых по любым программам дополнительного и дополнительного профессионального образования.

В настоящее время как в отечественной, так и зарубежной педагогической теории и практике трактовка терминов “непрерывное профессиональное образование” и “дополнительное профессиональное образование” в основном совпадают и отличаются лишь технологиями его практической реализации с учетом разницы в нормативно-законодательной базе. Так, в Российской Федерации в настоящее время происходит реформа дополнительного профессионального образования (всех его форм: краткосрочного, среднесрочного и долгосрочного), как основного инструмента непрерывного профессионального образования специалистов. Направление реформирования данного вида профессионального образования продвигается в области отказа от государственного заказа, а стало быть, и требований к программам дополнительного профессионального образования к общественно-профессиональной аккредитации программ непрерывного профессионального образования. Особое значение профессиональное сообщество провайдеров программ непрерывного профессионального образования (государственных и негосударственных вузов, учреждений дополнительного профессионального образования) отводит качеству их реализации, так как в отсутствии государственного регулирования данной сферы образовательной деятельности на первое место выступают требования заказчика к дополнительным профессиональным образовательным программам, которого интересует не столько получаемый по окончании программы документ (удостоверение, свидетельство, диплом установленного образца), сколько наличие знаний, умений, а самое главное профессиональных компетенций, соответствующих требованиям современного рынка труда, на котором все чаще требуются специалисты с высшим техническим образованием и наличием специальных профессиональных компетенций. Их можно сформировать лишь в специально организованной дополнительной профессиональной образовательной системе непрерывного образования технического вуза [1, с. 37 – 38]. Непрерывность профессионального образования в подготовке специалистов технического профиля от рабочих, технологов до инженеров позволяет обеспечивать мобильность и гибкость в получении дополнительной профессии или квалификации, расширение видов профессиональных профилей, интеграции содержания дополнительного профессионального образования в реальное производство.

При этом непрерывное техническое профессиональное образование в общей системе дополнительного профессионального образования призвано: через личностное совершенствование специалиста технического профиля совершенствовать полученные ранее знания, практические навыки, а также формировать специальные компетенции в конкретной профессиональной области.

Итак, непрерывное техническое профессиональное образование личности специалиста технического профиля предполагает прохождение целостного, динамичного, преемственного дополнительного профессионального образования по индивидуальной образовательной траектории обучения в течение всей профессиональной деятельности.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ...

Таким образом, изучение практики непрерывного технического профессионального образования в России и ряде западных стран (США, Франции, Германии, Англии и др.) выявляет следующие тенденции в его развитии: увеличение числа его провайдеров дополнительных образовательных услуг, активное подключение к данному процессу бизнес-сообщества; расширение возрастных границ слушателей; растущее разнообразие программ ДПО; расширение сотрудничества представителей производства с образовательными учреждениями в области разработки программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки; развитие университетов “третьего поколения” как выхода из ситуации дефицита высококвалифицированных профессиональных кадров; переход от государственной к общественно-профессиональной аккредитации программ дополнительного профессионального образования и формированию национальных квалификационных рамок, интегрированных в условиях мировой глобализации в единую профессиональную систему квалификаций, позволяющую в кратчайшие сроки получить требуемую современным рынком труда специальную квалификацию в любой профессиональной области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хрусталькова Н.А. Реализация программ ДПО: взаимодействие учреждений ВПО, СПО и НПО // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2009. – № 6. – С. 36 – 41.

УДК 37.01

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- © Н.А. Хрусталькова, Пензенская государственная
технологическая академия (г. Пенза, Россия)
© О.В. Штыренкова, Пензенская государственная
технологическая академия (г. Пенза, Россия)

THE THEORY AND PRACTICE OF ORGANIZATION OF TRAINING AND RETRAINING COURSES OF THE ACADEMIC STAFF OF THE TECHNICAL UNIVERSITY IN TERMS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION MODERNIZATION

- © N.A. Khrustalkova, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)
© O.V. Shtyrenkova, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)

В статье раскрываются теория и практика организации процесса повышения квалификации и переподготовки научно-педагогических работников вуза; определяются сущность организации и содержания повышения квалификации и переподготовки научно-педагоги-

ческих работников технического вуза – одной из важнейших подсистем непрерывного образования взрослых в условиях модернизации образования и роста уровня их профессиональной компетентности.

Ключевые слова: повышение квалификации и переподготовка научно-педагогических работников.

The theory and practice of organization of training and retraining courses of the academic Staff of the academy are under consideration in the article. The key points of the organization and content of training and retraining courses of the academic Staff of the technical university which is one of the most important subsystems of non-stop education of adults in terms of higher professional education modernization are defined in the article.

Key words: training and retraining courses of the academic staff.

E-mail: fpk_pgta@mail.ru

Современные тенденции развития системы повышения квалификации и переподготовки научно-педагогических работников (НПР) технического вуза в условиях модернизации высшего профессионального образования определяются Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 гг. и заключаются в повышении доступности качественного высшего профессионального образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества в обеспечении конкурентоспособного, высококачественного образования.

В этой связи на первый план выходят задачи создания современной системы повышения квалификации и переподготовки научно-педагогических работников технических вузов как неразрывной части непрерывного образования специалистов; приведения содержания, структуры и качества услуг дополнительного профессионального образования в соответствие с измененной компетентностной парадигмой высшего профессионального образования, важнейшей составляющей которой является идея его непрерывности, формирования профессиональных компетенций в течение всей жизни в соответствии с требованиями профессионального труда.

Одним из важных факторов, способствующих совершенствованию системы высшего технического профессионального образования и переходу его на качественно новый уровень, является активное включение педагогических работников всех категорий в инновационную деятельность. Обновление современной системы высшего профессионального образования происходит в прямой зависимости от педагогического мастерства преподавателей, изучения и распространения передового опыта, инновационных технологий.

В 90-е годы XX века наметилась тенденция перехода от знаниевой парадигмы образования к компетентностной. Наличие государственного финансирования системы повышения квалификации научно-педагогических работников в системе высшего образования способствовало открытию в ряде вузов Российской Федерации факультетов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, что ускорило процесс перехода к компетентностной парадигме в высшем профессиональном образовании.

В условиях развивающейся образовательной системы, требующей увеличения интенсивности инновационных процессов, поставили под сомнение

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ...

ние эпизодическое повышение квалификации профессорско-преподавательского состава (один раз в пять лет) и потребовали пересмотра содержания, методов, форм повышения квалификации преподавателей вузов, нацелили на переход к непрерывному образованию в течение всего периода педагогической деятельности [1, с. 36].

В 2005 – 2012 гг. XXI века Министерством образования и науки Российской Федерации были введены приоритетные направления повышения квалификации научно-педагогических работников, определенные в соответствии с учетом международной практики классификаций дополнительных образовательных программ, требований международной и национальной образовательной статистики; нормативных документов федерального уровня, регламентирующих образовательную деятельность и эффективность образовательного процесса в вузах и неотложных задач формирования дидактических компетенций (владение инновационными образовательными технологиями, основами психологии взрослых, риторики, коммуникативными и организационными навыками), интеллектуальных компетенций (знание философии образования, роли инноваций в образовании), лингвистических компетенций (владение иностранным языком на уровне, обеспечивающем профессиональное общение); владения информационными технологиями (знать терминологию, технологические возможности современного программного и аппаратного обеспечения, разрабатывать электронные учебно-методические комплексы), умения реагировать на социальные проблемы, владеть основами бизнес-образования, юриспруденции в сфере предоставления образовательных услуг, умения сформировать систему требований к результатам освоения основных образовательных программ подготовки на основе компетенций, разработать рабочие программы на основе стандартов третьего поколения, организовать научно-исследовательскую работу студента как обязательный компонент основной образовательной программы.

На базе ФГБОУ ВПО “Пензенская государственная технологическая академия” (ПГТА) в 2007 году был открыт и функционирует до настоящего времени факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Основными целями и задачами факультета являются: разработка, внедрение и обеспечение эффективности процессов мониторинга повышения квалификации НПР ПГТА; проведение курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки НПР ПГТА; оказание всесторонней учебно-методической и консультативной помощи НПР; обучение и методическая поддержка кафедр академии по вопросам обеспечения, управления, оценивания, контроля и анализа качества самостоятельной работы НПР; методическая поддержка кафедр академии по вопросам внедрения инновационных педагогических технологий в учебный процесс.

Организация повышения квалификации научно-педагогических работников осуществляется на основе постоянного мониторинга, составления плана повышения квалификации НПР ПГТА, который реализуется на базе академии за счет контрольных цифр, определяемых ежегодным приказом Минобрнауки России на основе федерального конкурса программ повышения квалифи-

кации НПР вузов. Программы повышения квалификации НПР ПГТА позволяют: обеспечить на основе современных достижений науки, техники и информатизации образования методическое сопровождение образовательных педагогических нужд, сконструированных по модульному принципу (включают в себя проектный, проблемно-исследовательский, диалогичный и индивидуализированный модули); перейти от авторитарной парадигмы развития образования к гуманистической, обучение НПР ПГТА осуществляется по уровню профессионализма по индивидуальной образовательной траектории профессионального, карьерного и личностного роста с последующим сопровождением их педагогической деятельности, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий.

Дистанционная поддержка самостоятельной работы НПР ПГТА осуществляется через образовательную среду Moodle (электронный образовательный ресурс “Дополнительное профессиональное образование”) и раздел “Дополнительное образование”, размещенный на официальном сайте академии. Вышеболзначенные электронные ресурсы позволяют получать консультативную поддержку как в режиме on-line, так и в режиме of-line, что значительно облегчает доступ слушателей ко всему составу учебно-методического комплекса по всем программам повышения квалификации НПР. Реализация самостоятельной работы НПР на факультете повышения квалификации и профессиональной подготовки осуществляется по следующим принципам: системности и оперативности. Принцип системности заключается в том, что каждая изучаемая дисциплина должна опираться на знания и умения, полученные слушателями в предыдущий период времени. Принцип оперативности означает, что между моментом времени окончания курсов повышения квалификации и началом следующих не должно быть слишком большого промежутка времени, иначе полученные ранее знания будут слушателями утрачены.

Для восполнения утраченных знаний слушатель должен иметь возможность “мгновенно” получить краткую или развернутую справку по любому вопросу, термину, методу, уравнению, формуле и т.д. Либо также мгновенно перейти к повторному изучению забытого материала по любой программе из любого учебника, не отрываясь от изучаемой темы, а затем также мгновенно вернуться к продолжению изучения начатой темы либо прекратить изучение и выйти из библиотеки.

Эти задачи легко решаются в рамках виртуальной образовательной среды программ повышения квалификации НПР.

Состав виртуальной образовательной среды: учебный и учебно-тематический планы; программа курса дополнительного образования слушателей; виртуальная библиотека, в составе которой имеется компьютерный читальный зал.

Последняя содержит в своем составе: регистратуру (осуществляющую регистрацию читателей с выдачей читательских номеров и паролей, учет спроса на учебно-методическую литературу, формирование заявок на прикладные программы, оказание консультаций студентам по использованию учебно-методического и программного обеспечения, учет времени работы читателей и составление списка использованных учебно-методических раз-

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ...

работок), компьютерный читальный зал (обслуживает читателей, выдает разрешения на пользование литературой и прикладными программами, ведет каталоги учебно-методических разработок, формирует заявки на разработку и приобретение новых учебно-методических разработок, формирует заявки на разработку и приобретение нового программно-математического обеспечения, составляет и сопровождает реализацию плана совершенствования учебно-методических комплексов, осуществляет запись на консультацию к ведущему преподавателю), систему самоконтроля (контрольные вопросы по всем изучаемым темам всех дисциплин, контрольные вопросы к лабораторным работам, гиперссылки на верные ответы, задачи с подробным объяснением решения, гиперссылки на другие учебные пособия по используемым законам и правилам, тестирующую программу с выработкой рекомендаций по изучению недостаточно усвоенных разделов дисциплины), подсистему “Статистика” (осуществляет запись даты и времени работы с учебным пособием, определяет количество вызванных тем и разделов данной дисциплины читателем, хранит отчеты по лабораторным практикумам и решения задач и их количество по каждому читателю, ведет журнал обращения читателей за консультацией к преподавателю).

Электронные учебники, используемые в виртуальном образовательном пространстве, должны содержать: теоретическую часть (методические рекомендации по изучению дисциплины, гипертекст лекции, контекстные справки по терминам и определениям, перекрестные ссылки на другие учебники, их разделы и подразделы, вопросы для самоконтроля, тест для самопроверки уровня усвоения материала, система виртуальных консультаций по дисциплине, списки основной и дополнительной литературы, рекомендации по углубленному изучению дисциплины, списки литературы по углубленному изучению дисциплины), пособие по решению задач, описания лабораторных работ, включающие тесты проверки готовности к выполнению лабораторной работы, виртуальная лаборатория по лабораторному практикуму [2, с. 48].

Таким образом, эффективное повышение квалификации научно-педагогических работников технического вуза в условиях модернизации высшего профессионального образования возможно при наличии: теоретического обучения по индивидуальным программам; практического обучения преподавателей на основе требований федеральных образовательных стандартов третьего поколения, предприятий-заказчиков и дистанционной поддержки профессионального уровня работников через виртуальную образовательную среду вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хрусталькова Н.А. Реализация программ ДПО: взаимодействие учреждений ВПО, СПО и НПО // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2009. – № 6. – С. 36 – 41.
2. Хрусталькова Н.А. Мониторинг повышения квалификации профессорско-преподавательского состава Пензенской государственной технологической академии. Модернизация системы управления качеством образовательного процесса в высшей школе : Сб. научно-методических материалов. – Пенза : ПГТА, 2007. – С. 48 – 61.

**УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

© *О.Н. Ясаревская, Пензенская государственная
технологическая академия (г. Пенза, Россия)*

**A TEXT AS A MEANS FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATIVE
MAJOR-ORIENTED COMPETENCE FORMATION**

© *O.N. Yasarevskaya, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)*

В статье рассматриваются вопросы, тесно связанные с формированием межкультурной коммуникативной профессионально-ориентированной компетенции средствами дисциплины “Иностранный язык”. В статье дается определение учебного аутентичного текста с точки зрения коммуникативного подхода, приводится ряд коммуникативных заданий.

Ключевые слова: аутентичный текст, межкультурная коммуникативная профессионально-ориентированная компетенция, коммуникативный подход, коммуникативные задания.

Some issues closely connected with cross-cultural communicative major-oriented competence formation by means of L2 are under study. “Text” is defined in terms of communicative approach, various communicative assignments are offered in the article.

Key words: authentic text, cross-cultural communicative major-oriented competence, communicative approach, communicative assignments.

E-mail: olga-appointment@yandex.ru

Происходящие в настоящее время социально-экономические преобразования в обществе, равно как движение к европейской интеграции, способствуют пересмотру образовательной политики в области иностранного языка. Ожидается, что результатами новой образовательной политики будут рост мотивации к изучению иностранных языков в период обучения в вузе и после его окончания, а также обновления используемых методик преподавания, в частности, широкое распространение методик, “центрированных на обучаемом”.

Наряду с изменениями социально-экономического характера существенно изменилось отношение работодателей к уровню знаний наемных сотрудников. Не последнюю роль в данном случае играет знание одного или нескольких иностранных языков. Соответственно, на одно из ведущих мест в процессе обучения студентов в вузе должна ставиться его языковая подготовка, т.к. знания иностранного языка являются не только средством бытового общения с иностранцем, но и показателем профессионализма выпускника вуза – будущего работника.

В соответствии с примерной программой по дисциплине “Иностранный язык” для подготовки бакалавров конечной целью курса является формирование межкультурной коммуникативной профессионально-ориентированной компетенции [1, с. 8]. Квалификационные характеристики различных направлений подготовки четко определяют совокупность компетенций,

УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ...

которыми должен обладать тот или иной выпускник. Это и составляет сущность профессионально-ориентированного подхода в обучении.

Важнейшими характеристиками профессионально-ориентированных технологий нового поколения являются: результативность (высокий результат достигается каждым учащимся); экономичность (в единицу времени эффективно усваивается большой объем учебного материала без больших затрат и усилий со стороны как преподавателя, так и обучаемого); эргономичность (обучение происходит в обстановке сотрудничества); создание высокой мотивации к изучению предмета, что позволит выявить и совершенствовать лучшие личностные качества обучаемого, раскрыть его резервные возможности.

Рассмотрение точек зрения на проблему компетенции при обучении иностранному языку позволяет условно разделить ее на лингвистическую, которая предусматривает знание языка, и экстравалингвистическую, которая предусматривает знания предметной области. Под коммуникативной компетенцией мы понимаем “потенциальную возможность участников коммуникации обмениваться профессионально значимой информацией на иностранном языке в устной и письменной формах, самостоятельно осуществлять поиск, накопление и расширение объема соответствующих профессионально значимых знаний в процессе естественного общения с носителями языка” [4, с. 12].

Одной из ведущих и наиболее распространенных учебно-методических технологий в практике формирования профессиональной компетенции является работа с текстами на иностранном языке. Учебный текст сохраняет за собой роль важнейшего дидактического средства, используемого при обучении иноязычной речевой деятельности. Именно он рассматривается как “основа формирования различных умений, связанных со становлением как рецептивных, так и продуктивных аспектов речевой деятельности” [2, с. 103].

Этимологически слово “текст” связано с латинским “textum”, что буквально означает “сотканное”. В самом общем значении под текстом понимается любое зафиксированное в форме какой-либо записи речевое высказывание, поддающееся воспроизведению в неизменном или в различной мере измененном виде. Что же такое учебный текст на иностранном языке? Учебный текст на иностранном языке – это речевое сообщение, несущее логико-семантическую информацию, организованное по принципу оптимальной насыщенности средствами, подлежащими изучению, и имеющее определенную коммуникативную и учебную установку.

Исходное речевое сообщение, поскольку оно дано в учебнике или предъявляется преподавателем как материал, является средством для усвоения системы языка и овладения речью на нем. В логико-семантической информации текста на уровне иерархии смысловых предикатов заложена возможность реализации плана содержания.

Коммуникативный подход к тексту позволяет трактовать его как форму акта коммуникации, дает адекватное представление о его структурно-смысловой организации. Неоднократно предпринимались попытки классифицировать аутентичные учебные тексты. Коммуникативные характеристики текстов необходимо соотносить с целями развития умений говорить

на иностранном языке, т.е. с конкретными задачами обучения устному общению на определенном этапе овладения иностранным языком в неязыковом вузе. Так, в рамках изучения дисциплины “Иностранный язык” при развитии умений устного высказывания целесообразно использовать тексты, являющиеся образцами таких высказываний. Это подразумевает развитие двух групп умений:

- “умения, направленные на получение профессионально значимой информации,
- умения, направленные на анализ и интерпретацию полученной информации” [3, с. 128].

Коммуникативный подход к обучению основывается на том, что уже в ходе учебного процесса происходит обучение коммуникации на иностранном языке, максимально приближенной к естественной. Данная коммуникативная направленность обучения в жестких рамках учебного времени в неязыковом вузе выдвигает задачу уточнения самого содержания обучения, т.е. сфер и ситуаций, в которых придется общаться. На основе этих сфер и ситуаций отбирается необходимый минимум коммуникативных намерений. Это, прежде всего:

- “коммуникативные намерения, связанные с правилами этикета,
- коммуникативные намерения, обусловленные решением основных задач общения,
- коммуникативные намерения, связанные с выражением определенных эмоций” [2, с. 105].

При языковом оформлении данных коммуникативных намерений большую роль играет лексическая и грамматическая правильность речи. На кафедре иностранных языков Пензенской государственной технологической академии учебный процесс организован так, что к заключительному этапу обучения студенты уже овладевают основными структурами коммуникативной грамматики и набором модальных и строевых слов как средств межфразовой и внутрифразовой связи.

Учебный текст рассматривается как продукт решения коммуникативного задания. Коммуникативный замысел определяет цель коммуникации и функцию учебного текста. Поэтому основной задачей здесь является использование разнообразных упражнений и заданий.

“Коммуникативное задание – это средство управления речевым поведением обучаемого в конкретной ситуации и одновременно стимул его речевой деятельности. Коммуникативные задания должны сообщать обучаемым информацию, желание поделиться которой может стать их потребностью; стимулировать выражение своего отношения к тому или иному факту; быть коммуникативным как по содержанию, так и по форме, как по материалу, так и процедуре выполнения; строиться на проработанном и достаточно усвоенном материале с тем, чтобы внимание студентов было сосредоточено на содержании; выполняться в форме диалога или монолога” [5, с. 55].

Коммуникативные задания могут оформляться в виде коротких вопросов или ситуаций, не требующих специальной подготовки. Более сложные задания требуют изучения специальной литературы.

УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ...

Коммуникативное задание будет хорошим средством управления речевыми действиями, если оно отвечает дидактическим требованиям к проблемному творческому заданию. Именно проблемные, творческие задания вырабатывают у обучаемых умение осмысливать и преломлять информацию в зависимости от поставленных задач, пользоваться полученными знаниями в новой ситуации.

Коммуникативные задания не должны быть одинаковыми. Они должны вызывать интерес, представлять неожиданную проблему, развивать способность обосновывать выводы, приводить доказательства.

Коммуникативное задание – это продуктивно-рецептивная единица, которая реализует деятельность как говорящего, так и слушающего. Так, совместное обсуждение информации предполагает решение коммуникативных задач говорящего – сообщить, объяснить, описать, спросить, уточнить – и слушающего – понять, запомнить, сравнить, сделать вывод.

Типичным является комплексное коммуникативное задание, реализующее несколько видов речевой деятельности: слушающий должен что-то найти, выяснить, определить, чтобы затем проинформировать, убедить, доказать, дать оценку.

В целом все коммуникативные задания можно разделить на следующие группы:

- респонсивные (вопросно-ответные упражнения),
- ситуативные (включающие проблемные ситуации),
- репродуктивные (включающие пересказ, сообщение информации),
- дескриптивные (включающие описание визуальных материалов),
- игровые (включающие ролевые, коммуникативные и деловые игры).

Таким образом, в данной статье рассмотрены общие вопросы, связанные с формированием межкультурной коммуникативной профессионально-ориентированной компетенции в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе, сделана попытка доказать значимость учебного текста и сопутствующих коммуникативных заданий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Примерная программа по дисциплине “Иностранный язык” для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М. : ИПК МГЛУ “Рема”, 2011. – 30 с.
2. Клеменцова Н.Н. К вопросу об обучении иностранному языку как средству иноязычного профессионального общения // Вопросы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения : Сборник материалов конференции. – М. : Изд-во РУДН, 2006. – 421 с.
3. Левина Е.В. О роли теоретического курса при обучении профессиональной коммуникации в специальном вузе // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции (неязыковые вузы) : Тр. МГЛУ; вып. 437. – М., 1999.
4. Мусницкая Е.В. Новые тенденции и актуальные проблемы формирования умений иноязычного общения у студентов неязыкового вуза // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе : Тр. МГЛУ; вып. 454. – М., 2000.
5. Смирнова Л.П. Некоторые аспекты содержания обучения говорению // Оптимизация обучения иностранным языкам в системе многоуровневой подготовки специалиста (неязыковые вузы) : Тр. МГЛУ; вып. 431. – М., 1999.

ИСТОРИЯ

УДК 94(479.24)

РОЛЬ ТЮРКСКО-КЫЗЫЛБАШСКОЙ ЗНАТИ В ОРГАНАХ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ СЕФЕВИДСКОГО ГОСУДАРСТВА В ПЕРИОД ПРАВЛЕНИЯ ШАХА АББАСА II

© *Забиль Гасрат оглу Байрамлы, Бакинский государственный университет (г. Баку, Азербайджан)*

ROLE TURKIC KYZYLBASH RICHER IN THE ORGANS OF THE PROVINCIAL ADMINISTRATION OF THE SAFAVID STATE IN THE REIGN OF SHAH ABBAS II

© *Zabil Gasrat oglu Bayramli, Baku State University (Baku, Azerbaijan)*

В статье рассматривается вопрос участия тюркской кызылбашской знати в органах местного самоуправления. Определено, что в период правления шаха Аббаса II, наряду с тюркской родовой аристократией, в деятельности государственных органов на провинциальном уровне принимали участие, хотя и в ограниченном масштабе, представители военной знати – выходцы из числа гуламов, владевших тюркским языком, что впоследствии отразилось на этническом характере государства Сефевидов.

Ключевые слова: Сефевиды, шах Аббас II, хаким, кызылбаш, султан, шах.

The article deals with the participation of Turkish kyzylbashskoy nobility in local government. Determined that during the reign of Shah Abbas II, along with the Turkish labor aristocracy in government at the provincial level have participated, although on a limited scale, the representatives of the military elite - come from the Gulamov owning Turkic language, which subsequently affected the ethnic the nature of the Safavid state.

Key words: Safavid Shah Abbas II, hakim, Qizilbash, Sultan, Shah.

E-mail: zabil_bayramli@mail.ru

Еще в 40-е годы прошлого столетия в отечественной историографии указывали на решающую роль кызылбашей в создании Сефевидского государства. Последние пользовались здесь исключительными правами и привилегиями, в их руках находились ключевые посты при дворе и в государственном аппарате, тогда как роль персидских феодалов была ограничена финансовыми ведомствами. Научная аргументация и источниковедческое обоснование этого тезиса нашли подтверждение в работах многих авторов. Однако роль и значение тюркско-кызылбашской знати в системе управления в провинциях не были объектом специального исследования.

Как известно, гвардейский конный корпус гуламов был создан шахом Аббасом I (1587 – 1629) в качестве противовеса кызылбашам из представителей нетюркских этносов. Вышедшая из их числа немногочисленная знать

редко занимала государственные должности [1, с. 34; 4]. Следует отметить, что назначение в органы местного и центрального управления представителей этой знати, принудительно принявших ислам в раннем возрасте и говорящих на тюркском языке, привело к ошибочному утверждению об иранизации государственного аппарата страны. Наоборот, это могло привести к усилению роли тюркской знати. Наше мнение об этом подтверждается словами побывавшего во дворце шаха Аббаса I итальянского путешественника Пьетро делла Валле. Он писал, что языком обучения и общения у гуламов являлся тюркский, иного языка они не знали [5, с. 81]. Обосновавшись в чужой стране и чуждой для себя среде, приняв мусульманство и подвергвшись сильной тюркизации, гуламы в скором времени пополнили ряды многочисленной феодальной знати.

Во времена шаха Аббаса II представители тюркско-кызылбашской знати сохраняли свои прежние привилегии в управлении областями страны. Однако в это время среди правителей областей встречается и военно-гуламская знать, процесс естественной тюркизации которой не ослабляет, а скорее, значительно усиливает позиции кызылбашей в местном управлении.

В 1634 – 1635 годах Рустам хан из гуламской знати был назначен беглярбеком (наместником области) Азербайджанской области, однако он в 1643-м году был смешен с занимаемой должности [3, лист 95, 98 а, 134 а-б]. В Азербайджанское беглярбекство (область) был направлен сын Шахбенде хана Туркмена Пирбудак хан. Следует также отметить, что представители Туркменского эля (племена) и раньше являлись беглярбеками Азербайджана [2, с. 26]. В 1648-м году в битве при Кандагаре среди воюющих против индийской армии полководцев упоминается имя беглярбека Азербайджана Пирбудак хана Порнака [там же, с. 50]. В 1649-м году он был освобожден от должности, сюда вновь был назначен представитель гуламской знати Аликули бек (хан) [там же, с. 51]. Однако за допущенные недостатки в работе он был смешен с занимаемой должности и арестован [там же, с. 64], а его тиульные (условные) владения около Хамадана были конфискованы и вошли в состав владений хассэ (домен шаха). Беглярбеком Азербайджана был назначен представитель кызылбашей, бывший глава курчиев (конного кызылбашского корпуса), а также мутаваллий (попечитель вакфного имущества) мазара шаха Сефи Мортозакулу Каджар. Однако военная должность сипахсалар (командующий армией) была передана правителю Аллахверди хану [там же, с. 67 – 68]. В 1657-м году Курчибashi (командир конного кызылбашского корпуса) Мортозакулу хан Каджар по-прежнему являлся беглярбеком Азербайджана [там же, с. 94]. В ответ на жалобу кызылбашского племени афшар на предводителя Урмийского округа Азербайджанской области Генджели хана Афшара шах, сместив его с занимаемой должности, направил вместо него Мухаммед хана Афшара [там же, с. 70]. В 1655-м году, ввиду использования служебного положения в корыстных целях, а именно насильтвенного захвата имущества многих людей и другие преступления, дело Мухаммед хана Афшара было рассмотрено в диване, он был освобожден от занимаемой должности и наказан [там же, с. 74]. Эти назначения показывают, что даже шах Аббас I, при всей своей склоннос-

ти к централизму и нелюбви к наследованию должностей, был вынужден считаться с тем, что кызылбашская знать смотрела на беглярбекство как на наследственное достояние своего племени.

В 1643 – 1644 годах посол правителя Туркестана Назар Мухаммед хан Тахир Мухаммед вернулся обратно на родину. Шах Аббас II [1642 – 1666] вместе с ним отправил в Туркестан своего представителя Сефикули султана из Туркменских элей. В это время отец Сефикули султана Сары султан Бейдили являлся хакимом Азербайджанских округов Султанийе и Зенджан [там же, с. 31].

После возвращения шаха Аббаса II в 1648-м году домой после захвата Кандагара и Заминдавери эти области подверглись нападению индийских войск под предводительством Оуренгзейб Мирзы. Среди эмиров, направленных шахом на защиту Кандагара, упоминается имя ардебильского правителя Али хана. В это время он был одновременно хакимом и мутавалли Ардебиля [там же, с. 49]. В 1655-м году, в связи с жалобами местного населения на хакима и мутаваллия Ардебиля Назарали хана, последний был смещен с должности, арестован, и все его имущество было конфисковано [там же, с. 82]. В 1656-м году на эту должность был назначен сын Мир Джемал султана Мухаммед Гусейн бек [там же, с. 83].

В “Аббаснаме” имеются ценные сведения о беглярбеках Ширванской провинции – Хосров хане, Бахтан хане, Менучехр хане, Мухаммед хане и Наджафгулу хане. По сведениям Мухаммеда Юсифа Казвини, Хосров хан из гуламской знати в 1654 году занимал пост хакима Ширвана [3, 181 лист, 221-а-б, 227 б, 228 а]. В “Аббаснаме” отмечается, что в Ширван после Хосров хана правителем вновь назначен представитель гуламской военной знати Бахтан хан (Мехрали хан) [2, с. 63]. Он умер в 1656-м году и сюда был направлен бывший беглярбек (правитель, буквально: бек беков) Астрабада Гаджи Менучехр хан [там же, с. 83, 115].

В 1659 – 1660 годах Гаджи Менучехр хан известил шаха о смерти правителя Гайтага Аббаскулу Усми и о недостойном поведении его сына Рустама Усми, шах дал указание занятому строительством крепостей в Кахете командующему войсками Аллахверди хану направить к Гаджи Менучехр хану 15000 конных гуламов, самому отправиться с этим войском в Дагестан, Чахур и Табаристан с целью усмирения бунтовщиков. Шах направил всем областным эмирам указ о подчинении Гаджи Менучехр хану. Гаджи Менучехр хан подавил мятеж, арестовал Рустама Усми и отправил его в Исфаган [там же, с. 105]. В 1660 году уже Мухаммед хан был назначен беглярбеком (правителем) Ширвана. Однако из-за плохого обращения с населением был арестован с конфискацией всего имущества. В 1663 году в Ширван беглярбеком уже был направлен сын Газак хана Наджафкулу хан из эмиров племени шамлу [там же, с. 83, с. 115; 6 б. 279 а-б]. Хотя беглярбеки были по-прежнему могущественны, но все же в XVII веке шахская власть в своих централистских устремлениях добилась известных успехов; по крайней мере, в Ширване мы не видим наследственных беглярбеков, равно как и наследственных хакимов в Дербенте, Баку и Шеки.

В “Аббаснаме” из беглярбеков Чухур-Саадской области (вилайета) упоминается имя Кейхосров хана Черкеса, Мухаммедкулу хана Чагатая, Над-

РОЛЬ ТЮРКСКО-КЫЗЫЛБАШСКОЙ ЗНАТИ В ОРГАНАХ...

жафкулу хана (Шамлу), Аббас хана Каджара [2, с. 41, 77, 115]. Из них первый являлся гуламом, остальные – представители кызылбашско-туркской кочевой знати. Среди них Наджафкулу хан также был беглярбеком в Ширване.

В представленной ниже таблице рассмотрены очередные назначения на должностные места представителей тюркоязычной знати.

Таблица 1

Хронология назначения беглярбеков по “Аббаснаме”

Область	Назначен	Должность	Происхождение
Хамдан	Мортозакулу хан Каджар	беглярбек	сын Мехраб хана Каджара
Хамдан, 1655	Кулуджан бек	беглярбек	из гуламской знати
Синанский округ	Джемшид хан	хаким	
Хамданка			
Рейский округ Хамдана	Шамлу Наджафкулу бек	хаким	брать Мехтигулу хана
Рей	Мехтигулу хан Шамлу	правитель	
Рей, 1664	Угурлу хан	правитель	сын Мехтигулу хана Шамлу
Тегеран	Мортозакулу хан Бимерли	хаким	тюрокско-персидский Шамлу
Кутхилуе, 1644	Мехтигулу бек	беглярбек	сын Нагди хана Шамлу
Кутхилуе	Синавуш бек (умер в 1649 году)	кулпаргасы	
Кутхилуе	мугришварбаш Аллахверди хан	кулпаргасы	
богдарбек Азербайджана и сипах атар	Аликулу хан		
Дурухский маҳала (округа Фарс-Кутхилуе,	Мехтигулу султан	правитель	
Там же	Шахверди султан до 1655 года	правитель	
Там же	Пирбудаг хан Порнах	правитель	до этого – правитель Бендер Аббаса
Дурух	Гедалик бек Каджар, в 1666 году	правитель	
Дурух	богдарбек Кутхи-луе Залман бек	правитель	родственник Менучехр хана
Дурух	Ноэргуз бек, после смерти Залман бека	правитель	
Кирман	курчибаши Мортозакулу хан, в 1648 году	правитель	представитель туркменской знати курчибаши
Кирман	Аббаскулу хан, в 1657 году	правитель	
Астрабад	мугришварбаш Аллахверди хан, в 1649 году	беглярбек	сын Аллахверди хана
Астрабад	Мамедгулу бек	правитель	
Астрабад	Менучехр бек, 1666 год	беглярбек	
Ширван	Менучехр бек, 1667 год	беглярбек	
Астрабад	правитель Синанана Джемшид хан	правитель	
Мешхед	Карчигай хан, в 1642 году	правитель	сын Менучехр хана
Мешхед	Правитель Мерва Мортозакулу хан Каджар, в 1644 году	правитель	
Мешхед	Мирзэ Байт Реза	шутавалый	иместо мутавалия синанского мазара Мирза Мовсими
Мешхед	Манучехр хан, до 1669 года	правитель	за недостойное поведение был снят с работы
Мешхед	Сафиковлу хан, до 1664 года	правитель	на основе жалобы жителей снят с работы
Нишатурский округа Мешхеда	Байрамали хан Балт, до 1663 года	правитель	из тюрокско-кызылбашского рода Балт
Там же	Ибрахим бек Балта	правитель	сын Байрамали хан Балта
Фарах проинциат Герат	Мухаммадикулу хан, до 1654 года, снят с должности	правитель	сын кулпаргасы Синавуш хана
Там же	Астан хан юзбаши	правитель	из гуламов хассэ
Мерва	Астан хан юзбаши, в 1689 году	правитель	из гуламов хассэ
там же	Аббаскулу хан	правитель	правитель Кирмана
Там же	Ханданкулу бек	правитель	после Аббаскулу хана
Джамильский округ (махал) Герата	Гасан хан Текели, умер в 1663 году	правитель	
Там же	Абдал султан Текели		сын правителя Джамиля Каландар султана

[2, с. 41, 68, 92, 21, 35, 49, 53, 67, 31, 82, 120, 121, 122, 95, 51, 76, 83, 20, 70, 119].

Таким образом, в поздне-кызылбашский период (с начала XVII в. до конца XVIII в.) со времени шаха Аббаса I Сефевидское государство вступило в новый период своего развития. Государство стало более централизованным, однако желание верховной власти в интересах централистской политики ограничить влияние тюркско-кызылбашской знати и др. кочевых племен и усилить его за счет гражданской бюрократии и шиитского духовенства, кадры которых вербовались главным образом из иранцев или из иранизированных тюрков и арабов, ни к чему не привело. Правда, со временем шаха Аббаса I беглярбеками иногда стали назначать, как мы видим, и представителей новой военной знати – из шахских гвардейских гуламов. Но по-прежнему в основном в ведущие провинции страны беглярбеки назначались исключительно из числа знатнейших эмиров кызылбашских племен или же шахских сыновей.

В отличие от источников XVI и первой половины XVII столетия в “Аббаснаме” не указывается происхождение многих представителей привилегированных слоев, работающих в органах управления, из-за чего выявление их этнической принадлежности представляет серьезную трудность для исследователя. Однако, несмотря на это, сравнительный анализ материалов, полученных из других источников исследуемого периода, позволяет нам утверждать, что как и раньше, так и в период шаха Аббаса II тюркско-кызылбашская знать играла доминирующую роль в органах местного управления. С другой стороны, следует также отметить, что и представители новой военно-гуламской знати, говорящие на тюркском языке, хотя и частично, после кызылбашей были представлены в органах местного управления. В связи с этим можно определенно утверждать, что и во время шаха Аббаса II этническая сущность Сефевидского государства не изменилась и военно-политическая сила, создавшая это государство, продолжала повсеместно служить ему.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Байрамлы З.Х. Устройство и система управления азербайджанского государства Сефевидов.* – Баку : Изд. АГПУ, 2006. – 258 с. (на азербайджанском языке).
2. *Мухаммед Тахир Вахид. История шаха Аббаса второго (Аббаснаме).* Изд. Саттар Авди. – Тегеран : Изд. Моассе-ии фарханги, 1965. – 126 с. (на персидском языке).
3. *Мухаммед Юсиф Казвини. Вечный рай. Микрофильм рукописи (на персидском языке) // Архив Британского музея – Фонд № 3481, седьмой том.*
4. *Петрушевский И.П. Очерки по истории феодальных отношений в Азербайджане и Армении в XVI – начале XIX в.* – Ленинград : Изд. ЛГУ, 1949. – 379 с.
5. *Пьетро делла Валле. Путешествие Пьетро делла Вале / Пер. с итал., предисл. и коммент. Шуаеддина Шафы.* – Тегеран : Изд. Элм ва фарханги, 1969. – 483 с. (на персидском языке).

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РОССИЙСКОГО КРЕСТЬЯНСТВА В ПЕРИОД БУРЖУАЗНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ

© С.В. Кольчугина, Пензенская государственная
технологическая академия (г. Пенза, Россия)

ENTERPRISE POTENTIAL OF THE RUSSIAN PEASANTRY IN BOURGEOIS MODERNIZATION

© S.V. Kolchugina, Penza State Tehnological Academy (Penza, Russia)

Данная статья посвящена проблеме предпринимательского потенциала российского крестьянства накануне “Великих реформ”, а также реализации коммерческой инициативы этим сословием в период буржуазной модернизации. Рассматриваются социально-психологические установки и трудовая мораль сельского населения в контексте правовых особенностей крестьянской предпринимательской деятельности.

Ключевые слова: предпринимательство, правоспособность, крестьянство, ментальность, социально-психологические установки, трудовая мораль.

This article is devoted to a problem of enterprise potential of the Russian peasantry on the eve of “Great reforms”, and also realization of a commercial initiative by this estate in bourgeois modernization. Social and psychological installations and labor morals of country people in a context of legal features of country business activity are considered.

Key words: business, right ability, peasantry, mentality, social and psychological installations, labor morals.

E-mail: col4uginasvetlana@yandex.ru

Современная экономическая теория считает предпринимательство одним из факторов производства – наряду с землей, трудом и капиталом. Существует концепция новатора, созидающего предпринимателя, который выступает главной движущей силой в процессе неуклонного расширения и совершенствования бизнеса, а в конечном счете – и в развитии экономики в целом. Попытаемся оценить предпринимательский потенциал самой многочисленной категории российского населения – крестьянства.

Согласно букве закона, в дореформенный период крестьянство, самая многочисленная группа населения в Российской империи, в стремлении реализовать свои коммерческие планы сталкивалось с рядом обстоятельств, препятствующих или значительно затрудняющих процесс его приобщения к предпринимательской деятельности. Согласно букве закона, крестьяне могли заниматься коммерческой деятельностью, “записавшихся в установленные для них торговые разряды со взятием узаконенных для них свидетельств и с платежом пошлины соответственно обширности торга и промысла”. Однако здесь закон выдвигал ряд условий, а именно: выборка свидетельств не давала никаких гражданских прав и привилегий, только торговые; крепостные люди (в Европейской России – 38 % населения) допускались к получению торговых свидетельств только с дозволения помещика [17, с. 269; 19].

В результате нарушались важнейшие принципы предпринимательской деятельности – отсутствие принуждения, свобода выбора способа действий, самостоятельность принятия решений. Как отмечал американский исследователь Р. Пайпс, “крестьянин-предприниматель в России действовал в невообразимо тяжелых условиях. Будучи крепостным, он не имел элементарных гражданских прав. Хозяин в любую минуту мог обобрать его и отправить обратно в поле. Лишь благодаря твердости своего характера и целеустремленности … многим из них удалось преодолеть все препоны стесненного состояния” [14, с. 282].

Однако в литературе встречаются противоречивые оценки предпринимательского потенциала и уровня развития предпринимательских ценностей сельского населения. Так, пензенский помещик Николай Чарыков на страницах “Журнала землевладельцев” за 1858 год делился впечатлениями из собственной практики приобщения крестьянства к торгово-промышленной деятельности. Став владельцем нового имения, Чарыков столкнулся с вопиющими случаями лености своих крестьян, которые в качестве способа зарабатывания денег предпочитали не занятие каким-либо ремеслом, а нищенствование. В результате сложилась целая система: подрядчики-организаторы нищенского промысла – сильные и здоровые крестьяне – вербовали детей и отправлялись с ними по России и даже в Персию для сбора милостыни. Чтобы покончить с подобным положением вещей, Чарыков учредил порядок, по которому “не знающему ремесла не позволял жениться, всех мальчиков с четырнадцатилетнего возраста учили разным мастерствам, завел в конторе ссудный капитал”. Однако и в новых условиях крестьяне зашивали выгодному промыслу своих соседей и явно отдавали предпочтение прежнему образу жизни [20, с. 121 – 127].

Отмена крепостного права не решила проблемы. В частности, Пензенские губернские ведомости в 1873 г. сообщали: “…едут на нищеборство богачи, имеющие мельницы, одоньев по 7-ми хлеба, имеющие в кредите ста по-два руб. серебром; едут, бросив свое мастерство, прекрасные плотники, каменщики; словом, едут почти все. Если прежде сами аргамаковцы [речь идет о жителях деревни Аргамаково Инсарского уезда. – С.К.] промышляли этим ремеслом, то теперь они выступают в роли организаторов позорного промысла, в результате чего приобретают в год со всеми издержками от 50 до 100 руб.”. такой богач, “…набив карманы даровой копейкой”, “бросается в широкий разгул. Так, например, по словам нашего сидельца в питейном заведении, одна деревня Аргамаково в 300 с небольшим душ пропивает в год около 3,5 тыс. руб.” [13].

И подобный психологический стереотип – не единичный случай. К.Д. Кавелин в “Записке об освобождении крестьян в России” (1855 г.) отмечал: крестьяне, “сидящие на господской пашне, охотно предаются лености и тунеядству в расчете на помощь барина в случае неурожая, пожара или скотского падежа” [1, с. 147; 8, с. 31].

Такое положение вещей можно объяснить природно-климатическими особенностями Российского государства (кроме названных обстоятельств,

в литературе, особенного советского периода, получил широкое освещение такой фактор, как крепостная зависимость, сковывающая крестьянскую предпринимательскую инициативу). В частности, по мнению Л.В. Милова, на Востоке Европы располагается обширнейшая зона с весьма коротким сельскохозяйственным сезоном, отнюдь не оптимальной суммой накопленных температур и господством малоплодородных и неплодородных почв. Это основная историческая территория Российского государства, называемая Нечерноземьем, а также зона деградированных черноземов в бассейне среднего и нижнего течения Оки. Худые и малоплодородные почвы требовали здесь как минимум тщательной и многократной обработки полей, но для этого требовалось огромное количество рабочего времени. А российский сезон земледельческих работ длился лишь с конца апреля по середину сентября (по старому стилю). За такое время при трехпольном севообороте паровой системы земледелия однотягловый крестьянин (муж, жена и двое детей) мог обработать лишь очень небольшую площадь ярового и озимого полей (2,48 дес.), соблюдая при этом минимум агрокультурных требований для получения необходимого для поддержания жизни семьи урожая. При возделывании гораздо более обширной площади обработка пашни неизбежно становилась настолько примитивной и скоропалительной, что судьба даже минимального урожая полностью зависела от погоды.

Все это способствовало формированию в огромной массе русского крестьянства целого комплекса отнюдь не однозначных психологических поведенческих стереотипов. Разумеется, скоротечность рабочего сезона земледельческих работ, требующая почти круглогодичной тяжелой и быстрой физической работы, за многие столетия сформировала русское крестьянство как народ, обладающий трудолюбием, но и быстротой в работе, способностью к наивысшему напряжению физических и моральных сил. Русские крестьяне период весенне-летних работ всегда называли “страдой”, “страдной порой”, то есть физических страданий: “где пахарь плачет, там жнея скачет”, “день летний год кормит” и т.п. Но для крестьянина и весь год работы “невправорот”, он всегда “в трудах и в работе” [10, с. 42 – 43].

Однако отсутствие значимой корреляции между мерой трудовых затрат и мерой получаемого урожая в течение многих столетий не могло не создать настроений определенного скептицизма к собственным усилиям, хотя эти настроения затрагивали лишь часть населения (“На авось мужик и пашню пашет”, “Уродится не уродится, а паши”, “Не родит, да не бросать пашни” и т.д.). Немалая доля крестьян была в этих условиях подвержена чувству обреченности и становилась от этого отнюдь не проворной и трудолюбивой.

Такую позицию Б.Н. Миронов характеризует как “этика праздности”. По его расчетам, накануне 1861 года годовой баланс времени крестьянина имел такой вид: примерно 70 полных 10-часовых рабочих дней крестьянин работал в своем хозяйстве, столько же на барина и государство. Номинальных рабочих дней было больше, чем полных – из-за ненастяя не каждый день можно по 10 часов работать на земле даже летом. Чтобы можно было сравнивать, неполные рабочие дни объединены в полные 10-часовые. Если

все производственное время перевести в 10-часовые дни и отнять от 365, то получается, что нерабочих дней было 225. Из них праздников и выходных было 95, а 135 дней приходилось на неучтенные праздничные и послепраздничные дни, важные семейные события, болезни, общественные дела, поездки на ярмарку, заготовку дров, ремонт избы и многое другое, значительная часть из этих 135 дней пропадала для работы из-за непогоды. Следовательно, рабочее время составляло всего около 38 %, а нерабочее 62 %, в том числе на долю празднично-выходных дней приходилось не менее 26 %. (После отмены крепостного права вследствие увеличения числа праздников доля рабочих дней упала до 29 %) [12, с. 308].

Согласно принципам традиционной трудовой морали, работать следует до удовлетворения скромных по своему составу потребностей семьи в питании, одежде и жилище, а доход тратить на потребление и не стремиться к накоплению: “Идеал крестьянский – тёплая печка и “хоть час, да мой”. Труд должен быть умеренным [11, с. 43, 45].

При этом народные представления о должном и недолжном могли противоречить – и нередко противоречили – официальным. Например, крестьяне расценивали работу в праздники не только как грех, но и как серьёзное преступление. В то же время власти пытались внушить, что Бог накажет не за труд в праздники, именно за праздность и безделье (“за праздничное пьянство, за праздничное непотребство, развращение молодёжи и детей, с ними сопряжённое”). Законом запрещалось наказывать за работу в праздничные дни, но крестьяне противились этому. При этом не следует полагать, что все христианские праздники твёрдо соблюдались народом: обилие таковых в православном церковном календаре грозило превратить большую часть жизни населения России исключительно в процесс служения Богу [21, с. 99].

Выше уже упоминалось, что фактором, существенно снижающим трудовой потенциал русского крестьянства, было пьянство. Пензенские епархиальные ведомости с сожалением констатировали: “Что русский народ любит крепко выпить, это всем известно. Нет ни одного сколько-нибудь серьёзного события в его жизни, к которому он бы не приурочил выпивку. В гостях, на праздниках, на базарах и ярмарках, на свадьбах, крестинах, поминках, при свидании и разлуке с родными и знакомыми, с горя и с радости, при продаже и купле, при выборе в должность, при найме, дележе земли, леса, лугов и прочее, и прочее, употребляется вино, бывает пьянство” [15, с. 409].

В качестве иллюстрации вопроса о масштабах пьянства в России уместно упомянуть следующий факт. М.А. Давыдов приводит данные о поступлении питейного дохода за 12 месяцев 1906 – 1907 гг. в сравнении с двумя такими же предшествующими периодами по наиболее пострадавшим от голода 12-ти губерниям: Казанской, Нижегородской, Оренбургской, Орловской, Пензенской, Рязанской, Самарской, Саратовской, Симбирской, Тамбовской, Тульской и Уфимской. За голодный год население потратило на водку в этих бедствовавших губерниях на 562 тыс. руб. больше, чем в предыдущий год. За период с 1 мая 1906 г. по 30 апреля 1907 г. от казённой продажи питей поступило дохода 130 505 тыс. руб., за тот же период 1905 – 1906 гг. – 129 943 тыс.

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РОССИЙСКОГО...

руб. Эта цифра сопоставима со стоимостью кораблей и вооружений, потерянных в ходе русско-японской войны. Иначе говоря, за два года, один из которых был неурожайным, жители всего лишь 12 из 90 губерний и областей России выпили водки на сумму, превышающую стоимость почти всех кораблей Балтийского и Тихоокеанского флотов Империи вместе взятых, а также вооружений, уничтоженных и захваченных японцами в Порт-Артуре, при Цусиме, Ляояне, Мукдене и в местах других сражений [7, с. 187 – 188].

Однако здесь будет уместным привести также другой сюжет. К.Ф. Сталь и А.Д. Рябинин в “Материалах для географии и статистики России”, посвященных Пензенской губернии, описывая село Головинщину, характеризовали его как “торговый город, только в малом размере”. В 1850-е гг. здесь действовали 65 круподраных машин, 10 маслобоек, 3 водяных мельницы, 3 поташных и 2 кожевенных завода, а также ремесленные заведения кузнецов, шапошников, рукавичников, овчинников, сыропятников [9, с. 437 – 439]. Несомненно, подобный уровень развития был обусловлен высокой степенью инициативности, амбициозности и, конечно, трудовых качеств местного населения.

Вступление России в стадию рыночных отношений знаменовало собой определенную демократизацию делового мира. В результате буржуазных реформ 1860 – 1870-х гг. по всей стране активизировался процесс втягивания крестьян в коммерческую деятельность, о чём свидетельствуют данные табл. 1.

Таблица 1

Трансформация социального состава промышленного предпринимательства в Пензенской губернии во второй половине XIX в. [2 – 6]

Отрасль промышленности	1861 г.		1870 г.		1882 г.		1990 г.		1900 – 1902 гг.	
	Всего	В том числе крестьян	Всего	В том числе крестьян						
Винокуренная	50	–	51	–	29	–	27	–	38	1
Крахмально-паточная	–	–	–	–	–	–	1	–	23	21
Спичечная	3	–	1	–	2	–	9	–	11	3
Паровое мукомолье	2	–	1	–	5	–	8	–	27	3
Пенькотрепальная	–	–	–	–	–	–	–	–	9	1
Поташеваренная	8	2	15	11	4	–	16	11	–	–
Салотопенальная	5	3	4	–	6	4	3	2	–	–
Кожевенная	15	4	24	19	19	11	14	7	4	–
Кирпичная	–	–	–	–	14	10	36	20	–	–

О том, что представляло собой хозяйство успешного крестьянина-предпринимателя, можно судить на следующем примере: небольшой крахмальный завод крестьянина с. Бессоновки Пензенской губернии И.М. Петрушкова через 33 года стал частью имущества торгового дома “И.М. Петрушков и сыновья”, куда входили два крахмальных, винокуренный и овощесушильный заводы. Пензенские губернские ведомости, сообщая об открытии винокуренного завода Петрушковых, характеризовали их как “способных людей”, чей успех был связан исключительно с личной инициативой: “...шес-

теро сыновей живут нераздельно с родителями и трудятся на общую пользу многочисленной семьи”.

По данным О.А. Суховой, настоящий всплеск крестьянской частнохозяйственной деятельности приходится на 1890-е – начало 1900-х гг., и особенно на 1910 – 1913 гг. Так, только в Пензенской губернии прирост численности средних и крупных промышленных заведений в 1899 – 1913 гг. составил 46 %, а общее количество предприятий (в том числе и мелких) увеличилось с 1895 по 1908 г. на 168 % [16; 18, с. 140].

Успехи крестьянского предпринимательства сложно оценить однозначно. С одной стороны, налицо положительная динамика численности сельского населения, занимающегося частнохозяйственной деятельностью, как и впечатляющие примеры отдельных волевых и амбициозных личностей. С другой – процесс втягивания крестьянства в предпринимательство явно затрудняли сложившиеся социально-психологические стереотипы поведения, нормы традиционной трудовой морали, низкая грамотность населения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арсентьев В.М. *Отprotoиндустрии к фабрике: Модели производственно-отраслевой специализации и механизм функционирования промышленности России в первой половине XIX века (по материалам Среднего Поволжья)*. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2004. – 264 с.
2. Государственный архив Пензенской области. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3887.
3. Государственный архив Пензенской области. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3985.
4. Государственный архив Пензенской области. Ф. 5. Оп. 1. Д. 4858.
5. Государственный архив Пензенской области. Ф. 5. Оп. 1. Д. 5707.
6. Государственный архив Пензенской области. Ф. 9. Оп. 1. Д. 497.
7. Давыдов М.А. *Очерки аграрной истории России в конце XIX – начале XX в. (По материалам транспортной статистики и статистики землеустройства)*. – М. : РГГУ, 2003. – 568 с.
8. Кавелин К.Д. *Записка об освобождении крестьян в России // СС. В 2-х томах*. – Т. 2. – СПб. : Изд-во М.М. Стасюлевича, 1898.
9. Материалы для географии и статистики России. – Т. 17. Пензенская губерния. – СПб. : Типография Бургеля, 1867. – Ч. 2. – 469 с.
10. Милов Л.В. *Природно-климатический фактор и менталитет русского крестьянства // Менталитет и аграрное развитие России (XIX – XX вв.) : Материалы Международной конференции (Москва, 14-15 июня 1994 г.)*. – М. : РОССПЭН, 1996. – С. 42 – 43.
11. Миронов Б. *Время – деньги или праздник? Трудовая этика российских крестьян // Родина*. – 2001. – № 10. – С. 62 – 66.
12. Миронов Б.Н. *Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.): Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства : В 2-х томах*. – Т. 1. – СПб. : Изд-во “Дмитрий Буланин”, 2000. – 548 с.
13. Нищенство как ремесло // Пензенские губернские ведомости. – 1873. – № 60. – С. 65.
14. Пайпс Р. *Россия при старом режиме*. – М. : Независимая газета, 1993. – 424 с.

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РОССИЙСКОГО...

15. Пьянство в народных пословицах // Пензенские епархиальные ведомости. – 1902. – № 10. – С. 409.
16. Способные люди // Пензенские губернские ведомости. – 1908. – № 235.
17. Статистические таблицы Российской империи, издаваемые по распоряжению министра внутренних дел Центральным Статистическим комитетом. Выпуск 2. Население империи за 1858 г. – СПб. : Типография К. Вульфа, 1862. – 330 с.
18. Сухова О.А. Десять мифов крестьянского сознания: Очерки истории социальной психологии и менталитета русского крестьянства (конец XIX – начало XX в.) по материалам Среднего Поволжья. – М. : РОССПЭН, 2008. – 679 с.
19. Устав торговый // Свод законов Российской империи. – Т. Х. Ч. II. – СПб. : Типография второго отделения собственной Е.И.В. канцелярии, 1857. – 1405 с.
20. Чарыков Н. Об улучшении быта помещичьих крестьян в Пензенской губернии // Журнал землевладельцев. – 1858. – Т. 2. – № 7. – С. 121 – 127.
21. Шатковская Т.В. Закон и обычай в правовом быту крестьян второй половины XIX века // Вопросы истории. – 2000. – № 11 – 12. – С. 96 – 105.

УДК: 37:908

К 90

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕНЗЕНСКОМ КРАЕ В 1930-е ГОДЫ

© E.A. Куликова, Пензенская государственная
технологическая академия (г. Пенза, Россия)

NATIONAL EDUCATION IN PENZA REGION IN 1930S

© Y.A. Kulikova, Penza State Technological Academy (Penza, Russia)

Статья посвящена развитию народного образования в Пензенском крае в 30-е гг. XX в.

Ключевые слова: образование, обучение, безграмотность.

This article is about national education in Penza region in 1930s.

Key words: education, instruction, illiteracy.

В ходе развития различных отраслей народного хозяйства Советского Союза возникла необходимость в повышении образовательного уровня жителей нашей страны. Техническое перевооружение народного хозяйства, освоение новых производств требовали наличия образованных кадров, способных работать на современном оборудовании.

СССР в середине 20-х годов прошлого столетия занимал только 19 место в Европе по уровню грамотности населения [1, с. 151]. На пути своего развития советская школа прошла несколько этапов. На первом, охватившем 20-е и начало 30-х годов, шел процесс становления и упрочения об-

щебразовательной школы, которая в основном решала задачи осуществления всеобщего начального образования детей и молодежи, ликвидации неграмотности и малограмотности взрослого населения. В данный период проводилась работа по определению содержания общего образования, разработке учебных планов, программ и пособий, поиску более совершенных методов обучения и воспитания.

В 1930 году на II Всесоюзном партийном совещании по народному образованию была высказана мысль о необходимости создания единой системы народного образования. ЦК ВКП(б) принял постановление “О всеобщем обязательном начальном обучении” от 25 июля 1930 года, согласно которому оно вводилось для детей в возрасте 8 – 10 лет. Кроме того, с 1930 – 1931 годов предусматривалось распространение всеобщего начального обучения на подростков от 11 до 15 лет [2, с. 121].

Для проведения в жизнь постановлений партии и правительства на родителей и граждан, их заменявших, а также на учреждения, на попечении которых находились дети указанных возрастов, была возложена ответственность за отправку детей в школы. Заботу об обучении всех беспризорных и сирот, не состоявших на чьем-либо иждивении, и об умственно и физически отсталых возложили на органы народного образования [3, с. 258].

Согласно постановлению СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 15 мая 1934 года в целях обеспечения четкой организационной структуры и порядка в школе на территории СССР открывались следующие типы общеобразовательных школ: начальные (4 года обучения), неполные средние (семилетки), полные средние (десятилетки), а также школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), где учащиеся получали общеобразовательные знания примерно в объеме семилетки. Роль средних учебных заведений исполняли рабочие факультеты и техникумы. Окончившие неполную среднюю школу имели право преимущественного поступления в техникумы, а окончившие полную среднюю школу – в вузы [4, с. 151].

Деятельность центральных и местных органов власти по ликвидации неграмотности и малограмотности осуществлялась в двух направлениях: 1) вовлечение детей школьного возраста во всеобщее обязательное начальное обучение; 2) ликвидация неграмотности и малограмотности среди взрослого населения. Неграмотными считались совершенно неграмотные или знающие только буквы, но не умеющие читать и писать, а малограмотными – умеющие читать и писать без массового пропуска букв, знающие нумерацию в пределе 1000, письменное сложение и вычитание только трехзначных чисел, умножение и деление лишь на однозначное число [5, с. 16].

В 1932 – 1933 годах на территории Куйбышевской области, к которой относился Пензенский край, насчитывалось 1477 общеобразовательных школ, в том числе 1302 начальных, 158 неполных средних (семилеток), 9 средних и 8 школ переростков и школ для детей с физическими недостатками. В них обучались 174, 6 тыс. человек [6, с. 162].

Органы народного образования сталкивались с рядом проблем. Например, учебным заведениям не хватало помещений. Так, в середине 1930-х годов в Пензе на каждого ученика приходилось чуть больше 1 кв. м площади, а в

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕНЗЕНСКОМ КРАЕ В 1930-е ГОДЫ

некоторых случаях еще меньше. Норма же составляла 3 кв. м на одного человека. Положение осложнялось тем, что многие здания, в которых ранее размещались учебные заведения, были переданы другим учреждениям. Здание бывшей второй мужской гимназии Пензы площадью 320 кв. м было занято конвойной ротой, здание бывшего третьего высшего начального училища (1100 кв. м) – ЖАКТом № 234, бывшего первого высшего начального училища (1200 кв. м) – Леспромхозом, восьмого начального училища (1000 кв. м) – Московско-Казанской железной дорогой, девятого начального училища (4000 кв. м) – почтой и телеграфом, бывшего общежития духовной семинарии (3000 кв. м) – ЖАКТом № 313, другое ее здание (5500 кв. м) – домом матери и ребенка и т.д. В результате отдел народного образования Пензы потерял 17420 кв. м площади. Некоторые школы размещались в неприспособленных под учебные заведения помещениях. Кроме того, здания семи из 17 средних и восьми из 14 начальных школ требовали капитального ремонта, а остальные 16 школ нуждались в текущем ремонте [7, л. 26 – 28].

Не лучшим образом обстояло дело со строительством новых школ. Так, к 1936 году в городах Куйбышевского края было завершено возведение лишь 36 объектов из 186 запланированных. Таким образом, план строительства оказался выполнен только на 19,4 %. Школы были снабжены топливом только на 60 % и обеспечены учебниками на 25 %.

Органы народного образования не смогли своевременно снабдить школы всем необходимым и привести их в порядок в основном из-за скучного финансирования. Например, в 1934 году городской совет Пензы предоставил в распоряжение городского отдела народного образования на строительство новых школ всего лишь 25 тыс. руб. и 17 тыс. руб. в качестве дотации образцовым школам. Только средней школе № 1 Пензы требовалось 40 – 50 тыс. руб. В результате детям Пензы и других городов региона приходилось получать знания в школах с обвалившейся штукатуркой, проржавевшими крышами, прогнившими полами и балками, так как возраст многих школьных строений достигал нескольких десятков лет, а в них не было проведено ни одного капитального ремонта [8, л. 30, 33].

Кроме того, образовательные учреждения страдали от нехватки кадров. Многие школы в городах Среднего Поволжья не были полностью укомплектованы педагогами. По этой причине местные власти уделяли внимание организации курсов по подготовке и переподготовке педагогических кадров, по повышению квалификации учителей школ. В начале 1930-х годов в Пензе был педагогический техникум. В 1934 году его окончили 317 человек [9, с. 373]. В том же году в Пензе и районе было 880 учителей начальных, неполных средних и средних школ, 79 из них (9 %) имели незаконченное среднее образование, 629 человек (71,5 %) – среднее, 44 (5 %) – незаконченное высшее и 106 (12 %) – высшее. Таким образом, у большинства учителей Пензы в середине 1930-х годов было среднее образование.

У 69 педагогов из 880 (7,8 %) был стаж работы в школе менее 1 года, у 204 (23,2 %) – от 1 года до 3 лет, у 101 (11,5 %) – от 4 до 5 лет, у 104 (11,8 %) – от 6 до 10 лет, у 121 (13,8 %) – от 11 до 15 лет и у 281 (31,9 %) – свыше 15 лет [10, л. 33 – 34].

К концу 30-х годов XX века на территории РСФСР подготовкой преподавательских кадров занималась целая сеть педагогических и учительских институтов. В результате увеличилась доля учителей с высшим образованием. Из справки Пензенского областного отдела народного образования, подготовленной в 1940 году для обкома ВКП(б), известно, что у 960 из 11068 педагогов было законченное высшее педагогическое образование, у 3220 человек – незаконченное высшее педагогическое образование, у 4297 – законченное среднее и у 2591 человека – незаконченное среднее образование. Таким образом, 62,2 % учителей Пензенской области получили среднее образование и 37,8 % – высшее. По сравнению с предшествующим периодом это было значительным достижением [11, л. 27].

К концу 30-х годов прошлого столетия не только повысился образовательный уровень педагогических кадров, но и увеличилось количество специалистов этого профиля. Так, в 1940 году ряды учительства Пензенской области пополнились за счет 2800 молодых педагогов [12, л. 12 об.]. Несмотря на это, в учебных заведениях ощущался острый недостаток преподавателей основных дисциплин. Еще в 1936/37 учебном году начальным школам Среднего Поволжья требовалось 1206 специалистов, а неполным средним и средним школам – 1529.

Для решения данной проблемы всех выпускников педагогических и учительских институтов оставляли на работе в крае. Кроме того, краевой отдел народного образования организовал курсы для подготовки учителей начальных и неполных средних школ. В результате к концу 1930-х годов учебные заведения городов Среднего Поволжья удалось практически полностью обеспечить квалифицированными кадрами [13, л. 240].

В 30-е годы особое внимание уделялось обучению взрослых. Ликвидацию неграмотности считали делом первостепенной важности. Органы народного образования и педагогические коллективы школ под их руководством участвовали в движении за ликвидацию неграмотности среди городского населения. Повсеместно работали пункты ликвидации безграмотности (ликбезы), школы и курсы грамоты [14, с. 68 – 69, 151 – 152].

Положительную роль в ликвидации неграмотности сыграло постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 16 января 1936 года “О работе по обучению неграмотных и малограмотных”, которое ставило задачу в течение 1936 и 1937 года полностью обеспечить ликвидацию неграмотности среди трудающихся в возрасте до 50 лет [15, с. 387 – 388]. Городские советы должны были систематически контролировать работу отделов народного образования, оказывать им помощь в организации образовательной работы среди взрослых [16, с. 13].

По данным на 1 июня 1936 года, в Пензе было 22 школы для взрослых, в которых удалось сформировать 265 групп. В этом году в них учились 1262 неграмотных и 4732 малограмотных жителя. В результате план президиума Пензенского городского совета по обучению первых был выполнен на 69,3 %, а по обучению вторых – на 78,7 % [17, л. 43]. В целом проблема 100-%енного вовлечения взрослого населения в процесс обучения в рассматриваемый период так и не была полностью решена.

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕНЗЕНСКОМ КРАЕ В 1930-е ГОДЫ

В 1939 году на 1000 рабочих, занятых в народном хозяйстве, по РСФСР лишь 75 имели высшее, среднее и неполное среднее образование [18, с. 116, 176]. В 1940/41 учебном году в Советском Союзе работало 199 тыс. общеобразовательных школ, включая школы рабочей, сельской молодежи, взрослых. Общеобразовательные школы рабочей молодежи и школы взрослых позволяли молодым рабочим продолжить образование без отрыва от производства. Профессионально-техническая подготовка рабочих обеспечивалась через систему фабрично-заводского ученичества и профессионально-технического обучения на производстве.

Таким образом, в 1930-е годы органы народного образования городов Среднего Поволжья, в том числе Пензы, под руководством советов проводили массовую работу, направленную на становление и упрочение школы, охват обучением как детей, так и взрослого населения.

При содействии городских советов в указанный период значительно расширилась сеть начальных, неполных и полных средних школ, увеличилась численность учителей и учащихся. Горсоветы оказывали помощь органам народного образования в подготовке учебных заведений к работе. Под их руководством осуществлялся ремонт действующих школьных зданий, строительство новых. От них во многом зависело обеспечение детей необходимой литературой, организация питания учащихся и др. Горсоветы занимались привлечением грамотных слоев населения к обучению неграмотных.

Однако процесс обучения населения не всегда проходил гладко. Качественный уровень образования иногда не соответствовал требованиям времени. Несмотря на то что в 30-е годы XX века в СССР не удалось полностью ликвидировать неграмотность и малограмотность среди жителей городов, органами народного образования и городскими советами была проделана значительная работа в данном направлении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Куйбышевская область. Историко-экономический очерк. – Куйбышев, 1977.
2. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – М., 1985. – Т. 5.
3. Культурное строительство в Пензенском крае. 1917 – 1938 гг. : Документы и материалы. – Саратов, 1986.
4. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – М., 1985. – Т. 6.
5. Сборник приказов и распоряжений по Наркомпросу РСФСР. – 1936. – 15 мая. – № 10.
6. Народное хозяйство Куйбышевской области и г. Куйбышева. Статист. сборник. – Куйбышев, 1957.
7. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. П-37. Оп. 1. Д. 421. Л. 26 – 28.
8. ГАПО. Ф. П-37. Оп. 1. Д. 421. Л. 30, 33.
9. Средняя Волга: Социально-экономический справочник. – М. – Самара, 1934.

10. ГАПО. Ф. П-37. Оп. 1. Д. 421. Л. 33 – 34.
11. ГАПО. Ф. Р-1381. Оп. 1. Д. 387. Л. 27.
12. ГАПО. Ф. Р-2038. Оп. 1. Д. 268. Л. 12 об.
13. ГАПО. Ф. П-37. Оп. 1. Д. 424. Л. 240.
14. Куйбышевская область. Историко-экономический очерк. – Куйбышев, 1977.
15. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : Сборник документов. 1917 – 1937 гг. – М., 1974.
16. Сборник приказов и распоряжений по Наркомпросу РСФСР. – 1937. – № 9. – 1 мая.
17. ГАПО. Ф. Р-2038. Оп. 1. Д. 60. Л. 43.
18. Итоги Всесоюзной переписи населения 1939 года. СССР. Сводный том. – М., 1962.

УДК 504.5:621: 341.16: 349.7

ПРОБЛЕМЫ УРЕГУЛИРОВАНИЯ ЯДЕРНОЙ ПРОГРАММЫ ИРАНА В РАМКАХ МАГАТЭ

© **M.Z.H. Karkanrudi**, Бакинский государственный университет
(г. Баку, Азербайджан)

THE SETTLEMENT OF IRAN'S NUCLEAR PROGRAM UNDER THE IAEA

© **M.Z.H. Karkanrudi**, Baku State University (Baku, Azerbaijan)

Вопросы формирования и развития ядерной программы для каждой из стран, входящих в мировое сообщество, являются для Ирана стратегическими во многих отношениях, прежде всего с точки зрения экономической и политической безопасности. В статье рассматривается история становления ядерной политики Ирана с точки зрения международного права, основные принципы проводимой в жизнь программы мирного использования атома.

Ключевые слова: Иран, ядерная программа, МАГАТЭ, региональная политика, США, ООН.

Issues of formation and development of its nuclear program for each of the countries in the international community to Iran are strategic in many ways, especially in terms of economic and political security. This article discusses the history of the formation of the nuclear policy of Iran in terms of international law, basic principles in the ongoing life of the program of peaceful uses of atomic energy.

Key words: Iran's nuclear program, IAEA, regional policy, the United States, the United Nations.

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Прежде всего следует рассмотреть историю взаимоотношений Ирана в данной сфере с международными организациями, отдельные пункты Договора о нераспространении ядерного оружия, позицию других неядерных стран, международные соглашения по другим сферам использования ядерной энер-

ПРОБЛЕМЫ УРЕГУЛИРОВАНИЯ ЯДЕРНОЙ ПРОГРАММЫ...

гии. Напомним, что в 1981 году иранское правительство объявило о продолжении своей ядерной программы. В 1983 году МАГАТЭ решило помочь Ирану в рамках своей Программы технического сотрудничества в получении обогащенного урана. США в достаточно резкой форме стало противодействовать передаче со стороны МАГАТЭ UO₂ и UF₆. Из-за давления США планы по оказанию помощи были свернуты. Впоследствии Иран запросил в данном деле помощи от Китая, однако и Китай под давлением США не реализовал свои намерения в данном вопросе. Известно, что при бомбардировке Бушехра в ирано-иракской войне были полностью уничтожены ядерные установки. Иран передал МАГАТЭ сведения о взрывах в городе [19, с. 6].

В 1992 году инспекторы МАГАТЭ были приглашены в страну и отведены на все интересующие их объекты. В результате проведенных исследований был сделан доклад о том, что все виды деятельности здесь соответствуют потребностям и запросам использования атомной энергии в мирных целях. МАГАТЭ также провел смотр урановых рудников Сагханг. 14 августа 2002 года представитель Совета национального сопротивления Ирана Алиреза Джадарзаде раскрыл МАГАТЭ имя двух ядерных объектов – завода по обогащению урана, расположенного частично под землей в нижней части Натанза и завода по производству тяжелой воды, расположенного в Араке.

В феврале 2003 года Иран стал строить заводы по производству обогащенного урана в Натанзе и ряде других городов; президент Мохаммед Хатами по иранскому телевидению объявляет о доступности объектов в Натанзе и других местностях и приглашает МАГАТЭ для проверки их состояния. После этого, ближе к концу февраля, глава МАГАТЭ Мухаммед аль-Барадей вместе с сопровождающими его инспекторами совершил визит в Иран. Эксперты МАГАТЭ посетили Иран несколько раз, первоначальный доклад был сделан в июле, а затем опубликован 26 августа.

МАГАТЭ призвало Иран в сентябре 2003 года к октябрю 2003 года раскрыть все детали своей ядерной деятельности. Сообщение МАГАТЭ после визита в Натанзу и другие объекты удивило США, Россию, Европейский Союз и Японию. Они считали, что, имея большое количество газа и нефти, Иран не нуждается в ядерной энергии. Кроме того, Соединенные Штаты подчеркивали, что главная цель ядерной программы Ирана – это получение ядерного оружия. Россия, поддерживающая экономические и культурные связи с Ираном и желающая строить ядерный реактор в Бушехре, Япония, желающая разрабатывать вместе с Ираном гигантские месторождения нефти в Азададжане и надеющаяся подписать контракт, стремятся выявить все детали его ядерной программы [9].

Иран не нарушал Договора о нераспространении ядерного оружия и потому мог и не сообщать о строительстве завода в Натанзе. Договор предусматривает, что за 180 дней до предоставления информации о существовании любого ядерного материала следует передать информацию о существовании объекта по выработке этого материала. Согласно этому договору, Ирану позволяет создать ядерную установку в мирных целях, в том числе и по обогащению урана. В случае если этот договор противоречит их

национальной безопасности, то договор позволяет за 90 дней вперед обратиться в МАГАТЭ с целью выхода из Договора [5].

В последующем от Ирана стали требовать дополнительную информацию о ядерной программе. Франция, Германия и Великобритания в связи с ядерной программой Ирана начали прилагать дипломатические усилия, направленные на решение проблемы. 21 октября 2003 года в Тегеране Иран и министры иностранных дел ЕС приняли Тегеранскую Декларацию. В ходе переговоров Иран остановил работу по обогащению и переработке урана и выразил желание подписать дополнительный протокол с МАГАТЭ, сотрудничать с ним и выполнять его требования, а также выразил желание сотрудничать с Договором о нераспространении ядерного оружия. В результате этого тройка ЕС признала ядерные права Ирана и решение получения новых технологий могло бы быть достигнуто [там же].

Иран должен был доложить МАГАТЭ об использовании урана, импортированного из Китая, и его обогащении. Иран также доложил МАГАТЭ о разделении плутония. Согласно отчету за 2003 год МАГАТЭ заявило, что не было выявлено ни одного факта по изготовлению ядерного оружия; однако было подчеркнуто, что говорить о мирном использовании атома здесь нельзя. 24 ноября Иран пришел к выводу о необходимости расширения договора с ЕС в части ядерных исследований. Через 4 дня это требование было отвергнуто [8].

В феврале 2005 года Иран обратился к тройке ЕС с требованием ускорить переговоры. Однако он отверг это предложение. В 2005 году установки по обогащению урана были переведены в Исфахан. Это соглашение было оценено как нарушение международных норм. В итоге ЕС на основе факта остановки Ираном ядерного обогащения остановил переговоры. В августе 2005 года группа экспертов из Пакистана и США пришли к выводу о том, что найденная в Иране бомба создана на основе остатков урана, привезенных из Пакистана, и не относится к тайной ядерной программе Ирана. Это подтвердил и Мухаммед аль Барадей; тем самым были подтверждены утверждения Ирана о своей непричастности к этому урану [15].

4 февраля 2006 года на основе голосования было вынесено решение о рассмотрении ядерной программы Ирана на заседании Совета Безопасности ООН. Оно было организовано со стороны США при участии Великобритании, Германии и Франции. Два постоянных члена – Китай и Россия – дали свое согласие лишь в марте. Против голосовали Венесуэла, Сирия и Куба. В ответ Иран в феврале 2006 года добровольно реализовал все свои обязанности перед МАГАТЭ, в том числе связанные с Дополнительным Протоколом.

Тогда же Мухаммед Аль Барадей обратился к Ирану с предложением, согласно которому Иран должен был промышленное обогащение урана заменить на пилотное обогащение и получить ядерное топливо от России. Иран же в ответ на эти предложения отказался от своих притязаний на обогащение урана и выразил пожелание искать дальнейший компромиссный вариант. В 2006 году администрация Буша объявила о том, что не примет обогащение урана Ираном ни в каком виде [13]. 11 апреля 2006 года Иран объявил о том, что присоединяется к числу стран, обогащающих уран и вла-

ПРОБЛЕМЫ УРЕГУЛИРОВАНИЯ ЯДЕРНОЙ ПРОГРАММЫ...

деющих для этого необходимыми технологиями. В июле того же года Совет Безопасности ООН потребовал у Ирана остановить любые действия по производству обогащенного урана и процессы переработки, связанные с этим. В ноябре 2009 года в ответ на требование президиума МАГАТЭ о немедленной приостановке обогащения урана Иран объявил о строительстве еще десяти заводов по данному производству.

Согласно отчету за 15 ноября 2007 года, было определено, что “в бизнес-плане за август 2007 года по 9 вопросам заявления Ирана совпадают с информацией агентства”. Единственный открытый вопрос был связан с фактом похищения разведкой США лэптопа, который является материалом для оформления ядерных разработок оружия. Тогда же Иран продолжил ядерное обогащение, и Совет Безопасности потребовал у Ирана остановить этот процесс, хотя на основе Договора о нераспространении ядерного оружия Иран считал себя вправе это делать.

18 ноября 2007 года Иран выразил согласие на обогащение урана в Швейцарии в качестве нейтральной страны [16]. Согласно плану работы МАГАТЭ, 11 февраля 2008 года был подготовлен новый отчет по Ирану. Было заявлено о том, что лишь в одном вопросе с Ираном согласие не достигнуто, это – непризнание Ираном того, что в прошлом ядерная программа Ирана носила военный характер. Здесь было признано, что обвинения против Ирана себя впоследствии не оправдали. В мае 2008 года в следующем докладе МАГАТЭ о выполнении обязательств, принятых Ираном, отмечено, что исследования будут продолжены, и Иран должен создать условия для сбора данных. Иран установил ряд новых, более совершенных и экологически чистых центрифуг. МАГАТЭ в ходе проверки не нашел доказательств производства ядерного оружия или их компонентов [там же].

В докладе МАГАТЭ от 15 сентября 2008 года отмечается, что Ирану предоставляется возможность выхода на отмеченные ядерные материалы и факты, подтверждающих причастность Ирана к использованию ядерного топлива в немирных целях, обнаружено не было. Одновременно Агентство призвало Иран соблюдать предусмотренные меры по прозрачности ядерной программы, поскольку в Исфахане работа по обогащению урана продолжалась [4]. Согласно отчету от 19 февраля 2009 года, решение Ирана об отказе о выполнении Дополнительного Протокола противоречит решению Совета Безопасности ООН. Иран же, в свою очередь, заявил, что за 6 лет МАГАТЭ не нашло подтверждений наличия у Ирана ядерного оружия [16].

21 сентября 2009 года Иран оповестил МАГАТЭ, США, Францию и Великобританию о строительстве второй установки по обогащению урана. 25 сентября этого же года на саммите G-20 представители трех стран выступили с критикой в адрес Ирана по поводу скрытия наличия ядерных установок. Иран подчеркнул, что в данном случае взятые им обязательства не нарушены, международная инспекция была проведена вовремя [5].

В ноябре 2009 года Президиум МАГАТЭ выступил с критикой в адрес Ирана о нарушении им запрета Совбеза ООН по обогащению урана, предложив немедленно прекратить строительство новой установки. Мухаммед

Аль Барадей отметил, что не может быть абсолютно уверен в мирных намерениях Ирана в отношении данного процесса, сопротивление Ирана проверкам есть подтверждение военных намерений Ирана в отношении атома.

Между тем был выдвинут ряд предложений в отношении военных технологий. Наблюдатели отметили, что Северная Корея и Китай помогают Ирану в расширении им своего ракетного арсенала. Также было отмечено, что Иран для покупки ракетных технологий и готовых ракет финансировал ракетную программу Северной Кореи. Все это может служить процессу совершенствования ракет “Шахаб-4” и “Шахаб-5” [1]. Было подчеркнуто, что начиная с 1980-х годов Китай является основным поставщиком ядерных технологий для Ирана. США утверждает, что в данном случае передается технология по производству топлива, очищению урана, производству циркониевых труб и т.д. для освоения Ираном своих урановых рудников [11, с. 8].

Иран же, в свою очередь, утверждает, что его ядерная программа носит мирный характер; основной довод – это то, что ядерная энергетика должна развиваться для удовлетворения промышленных потребностей и потребностей населения, которое за последние 20 лет выросло в 2 раза. Иран систематически импортирует электроэнергию и бензин, что наносит вред экологии. Поскольку запас нефтяных залежей исчерпаем, то это принуждает страну обращаться к альтернативным источникам энергии. Атомная энергетика дает возможность создать хорошее экономическое хозяйство. Строительство реакторов стоит дорого, но впоследствии расходы падают и остаются стабильными [10].

Право Ирана на обогащение урана в мирных целях признается Договором о нераспространении ядерного оружия; Иран соблюдает обязательства, данные международным организациям. Подобную работу (по обогащению урана) ведут еще 12 стран. Иран подчеркивает, что то, что ядерные державы не придерживаются данных ими обязательств, есть источник угрозы для мирового сообщества. Страна, впервые применившая ядерное оружие (США), владеет еще сотнями ядерных боеголовок. Нужна комиссия по контролю над разоружением по ядерному оружию. Иран и несколько стран, не владеющих ядерным оружием, заявили, что монополия нескольких стран на владение ядерным оружием – это дискриминация. Иран обвиняет Евросоюз в бездействии в отношении ядерной опасности, идущей с Ближнего Востока. Иран призвал Израиль присоединиться к Договору о нераспространении ядерного оружия, согласиться на испектирование ядерных установок страны и т.д. Ближний Восток должен быть объявлен безядерной зоной [17].

Ряд передовых ядерных государств полностью контролирует ядерные источники энергии и технологии, они лишают доступа к ним других государств и углубляют тем самым пропасть между ними и международным сообществом; без использования ядерной энергии в цикле идея использования ядерного топлива в мирных целях является ни чем иным, как пустой фразой.

За противостоянием США ядерной программе Ирана стоит его политика на Ближнем Востоке. Некоторые ядерные технологии двойного применения, т.е. они могут быть использованы для производства ядерного оружия и в мирных целях, как, например, ядерная программа Индии в 1960

ПРОБЛЕМЫ УРЕГУЛИРОВАНИЯ ЯДЕРНОЙ ПРОГРАММЫ...

году. Иран с ядерным оружием существенно изменит баланс сил на Ближнем Востоке, ослабит влияние США. Это призовет и другие ближневосточные государства к обладанию ядерным оружием, что в конце концов приведет к уменьшению влияния США в регионе [3].

Сейчас нет однозначной позиции в отношении ядерной программы Ирана. Китай, к примеру, поддерживает позицию решить проблему ядерной программы Ирана дипломатическими средствами. В мае 2006 года в качестве одной из сторон Договора по нераспространению ядерного оружия Китай поддержал право Ирана на использование ядерной энергии в мирных целях, но в то же время было отмечено, что надо действовать в соответствии с обязательствами [7]. Франция заявила, что иранская ядерная программа – секретная военная ядерная программа.

Советник министра российского Минатома отметил, что допуск инспекции Договора по нераспространению ядерного оружия на проверку любого устройства в любое время без предварительного уведомления по Дополнительному протоколу, который подписан Ираном, позволяет передачу под контроль МАГАТЭ ядерные объекты, и переговоры между Ираном и Россией по поводу выдачи и погашения урана для США являются нежелательными. Кстати, такие требования к развитию атомной энергетики и переработке урана в ядерное топливо в отношении Бразилии не предъявляются. В декабре 2009 года Россия заявила, что ядерная программа Ирана должна быть решена дипломатическим путем [12].

Великобритания, Франция, Германия, США, Китай и Россия – это те из развитых государств, которые участвуют в переговорах с Ираном. Великобритания была страной, которая отметила необходимость обеспечения Ирана современной ядерной программой и обогащенным топливом. Китай, Франция, Германия и Россия представили три резолюции в Совет Безопасности ООН, которые были впоследствии утверждены.

Израиль, который не подписал Договор о нераспространении ядерного оружия, и с большой долей вероятности владеет ядерным оружием, часто заявляет, что не верит в выполнение Ираном ядерной программы. Израиль планирует напасть на Иран, заявив, что Иран разработал цели нападения. Майк Муллен, председатель Объединенного Комитета штабных командиров Соединенных Штатов, предупредил Израиль о том, что воздушное нападение Израиля на Иран имеет высокий риск. В США считают, что позиция Израиля в вопросе ядерного оружия осложняет его усилия против ядерной программы Ирана. В Национальном университете обороны имеется также мнение о том, что ядерная программа Ирана формируется прежде всего из-за противостояния ядерному потенциалу Израиля. Иран и Лига арабских государств предложили создание на Ближнем Востоке свободной от ядерного оружия зоны. В мае 2010 года Израиль отметил, что не намерен участвовать в переговорах по свободной от ядерного оружия зоне и подключаться к Договору по нераспространению ядерного оружия. Совет Безопасности ООН также поддерживает идею о создании на Ближнем Востоке зоны, свободной от ядерного оружия, призвав в 1970 году все государства подписать Договор по нераспространению ядерного оружия [3].

Индонезия, самое большое в мире мусульманское государство, непостоянный член Совета Безопасности ООН в 2008 году, не голосовало за резолюцию ООН о санкциях третьей группы в отношении Ирана. Это была одна из голосовавших “за” стран из 10 непостоянных членов. Президент Индонезии в марте 2008 года сказал: «Ядерная программа Ирана имеет мирный характер и не должна быть политизирована» [16].

20 июня 2006 года международные организации в Бакинской декларации по ИКТ заявили, что единственный способ решить проблему ядерного Ирана – это переговоры без предварительных условий для восстановления и укрепления сотрудничества между всеми заинтересованными сторонами [17].

Подытоживая статью, следует напомнить, что в декабре 2006 года Совет сотрудничества стран Персидского залива призвал к созданию на Ближнем Востоке безъядерной зоны и признал право государств на использование ядерной энергии в мирных целях. Движение неприсоединения отметило, что в текущей ситуации монополизация ядерными державами права на владение ядерным оружием есть «дискриминация», и они будут принимать меры по ускорению процесса ядерного разоружения. 16 сентября 2006 года на саммите в Гаване (Куба) 118 членов, входящих в Движение неприсоединения, в последней письменной декларации заявили о поддержке ядерной программы Ирана, которая носит мирный характер. Это Движение составляет 55 % населения мира. 11 сентября 2007 года Движение неприсоединения возражало против вмешательства инспекторов Организации Объединенных Наций через Совет Безопасности и любой из западных стран в ядерную транспарентность Ирана [14].

Вопрос о ядерной программе Ирана для Азербайджана, в котором, по крайней мере, заинтересованы США, а также ЕС и др., увеличивает значение и самого Азербайджана для Ирана. Важность этой ситуации для Соединенных Штатов состоит в том, что невмешательство и односторонняя позиция по этому вопросу соответствует их интересам. В случае возможного военного вмешательства в дела Ирана геополитическое значение Азербайджана возрастет, но, с другой стороны, вряд ли страна на это согласится. По крайней мере, такой шаг приведет к обострению ситуации в регионе. Иран будет поддерживать Азербайджан в этом вопросе и хочет добиться в мусульманской стране по крайней мере нейтралитета. С точки зрения гуманитарных интересов, в случае военной интервенции в Иран в массовом порядке тысячи людей будут убиты и станут беженцами. Это трудно предотвратить, и это явится причиной гуманитарного кризиса в Азербайджане. Сопровождение военной интервенции в Иране атомной бомбой может стать началом региональной экологической катастрофы [1, с. 571]. Об этом не стоит забывать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гасанов А.М. Современные международные отношения и внешняя политика Азербайджана : Учебник. – Баку : Азербайджан, 2005. – 752 с.
2. CIA, *The World Fact Book: Iran, January 2006*. 9
3. Con Coughlin, “North Korea To Help Iran Dig Secret Missile Bunkers,” *The Daily Telegraph*, December 6, 2005, // <http://www.telegraph.co.uk/news>

ПРОБЛЕМЫ УРЕГУЛИРОВАНИЯ ЯДЕРНОЙ ПРОГРАММЫ...

4. *Dan Bilefsky and David E. Sanger, "European Criticize US Sanctions as Potential Risk To Iran Talk," The New York Times, December 29, 2005*
5. *Ewen MacAskill and Simon Tisdall. Iran's Message to the West: Back off or We Retaliate // The Guardian, February 2, 2006*
6. *Iran Suicide Bombers to "Burn Down" US Interest // Iran Focus, February 13, 2006 // http://wwwiranfocus.com*
7. *Louis Charbonneau. N. Korea Provides Nuclear Aid to Iran–Intel Reports // Reuters, July 6, 2005*
8. *Michael Sheridan, "North Korea's Plutonium Attracts Iran," The Sunday Times, January 29, 2006, available at: http://www.timesonline.co.uk/article,*
9. *Russia Wants to Build More Nuke Reactors for Iran // Reuters, June 28, 2005,*
10. *Russian Hosts Iranians for Key Talks on Nuclear Row // Reuters, February 19, 2006*
11. *John Zarocostas. Skyrocketing Oil Costs Feared in Nuke Standoff // The Washington Times, January 24, 2005*
12. *UN Findings Support Iran Nuke Claims // Associated Press, August 20, 2005*
13. *www.gunaz.tv/.../36379-Iran-nuve-programi-ile-bagli-yeni-danisiqlara-hazirdir.html*
14. *http://www.iaea.org*
15. *www.anspress.com/index.php?a=2&lng=az&nid=46782, p.12*
16. *www.un.org*
17. *www.az.apa.az/news.php?id=175254*
18. *www.ilk10.az/news.php?id=125561*

УДК 94 (47).085

ЦЕННОСТНАЯ МОТИВАЦИЯ ЖЕНСКОГО ТРУДА В КОНТЕКСТЕ СОВЕТСКОГО ГЕНДЕРНОГО ПОРЯДКА (1960-1980-е гг.)

© **T.A. Мищенко**, Брянский государственный университет
им. академика И.Г. Петровского (г. Брянск, Россия)

VALUES IS THE MOTIVATION OF FEMALE LABOR IN THE CONTEXT OF THE SOVIET GENDER ORDER (1960-1980-IES.)

© **T.A. Mishchenko**, Bryansk State University Academician
IG Petrovsky (Bryansk, Russia)

В статье рассматривается советский гендерный порядок на уровне индивидуальных стратегий индивидов и семей, чтобы выяснить ценностную мотивацию, побуждавшую советских женщин к участию в общественном производстве. Автор выделяет группу экономических мотивов, достижительных, коллективистских, творческих. Не смотря на невозможность отказаться от стратегии вовлечения в сферу общественного труда, советские женщины воспринимали мотивы труда как личностный выбор.

Ключевые слова: женщины, мотивы труда, советский гендерный порядок, ценности, выбор, эмансипация.

In this article the Soviet gender order at the level of individual strategies of individuals and families to find out the motivation of values??, encourages the participation of Soviet women in social production. The author distinguishes the group of economic motives for achievement, collectivist and creative. Despite the inability to abandon the strategy involved in the sphere of social labor, Soviet women perceived motives of labor as a personal choice.

Key words: women, labor motivation, the Soviet gender order, value, choice, emancipation.

E-mail: mtapost@yandex.ru

В официальном дискурсе власти советские женщины представлялись как особая категория граждан, закономерно вовлеченнная в общественное производство, разрешившая таким образом проблему неравенства с другой парной категорией – мужчинами. Необходимо рассмотреть советский гендерный порядок на уровне стратегий индивидов и семей, чтобы выяснить мотивы, побуждающие женщин включиться в общественный труд. Следует не противопоставлять официальную социалистическую культуру и неофициальную деполитизированную повседневность, а учитывать, что “элементы социализма рассеяны по всему жизненному пространству советского” [15, с. 254]. Как отмечает А. Минаева, “...отношение к труду эволюционировало, превратившись в одну из базовых советских ценностей. Идеологема “труд есть почетная обязанность каждого” превратилась в личное убеждение и транслировалась из поколения в поколение” [9].

Прежде всего, высокая доля активности женщин в народном хозяйстве имела экономические причины. Большое количество одиноких женщин с детьми в послевоенную эпоху превращало общественный труд в единственную возможность удовлетворения потребностей семьи. Но и при наличии у женщины мужа, отца детей “...над средней советской семьей постоянно витала тень бедности, помноженная на постоянный дефицит абсолютно всех товаров. Чтобы советская семья могла существовать, приходилось работать и мужу, и жене, даже при наличии очень маленьких детей” [2].

Экономическое равенство и независимость женщины реализовались в так называемой “модели слабого кормильца” [16], подразумевающей, что не только глава, но и все взрослые члены семьи, не обучающиеся на дневных отделениях вузов, должны быть заняты на оплачиваемой работе. Не смотря на рост средней заработной платы рабочих и служащих с 1940 по 1980 г. более чем в 5 раз и появление заработной платы у колхозников (значительно более низкой), уровень потребления советской семьи возрастал таким образом, что заработка плата женщины оставалась необходимым вкладом в семейный бюджет (см. табл. 1). Нужно учесть и фактор отсутствия доходов от частной собственности в условиях социалистической экономики, когда наемный труд превратился в практически единственный источник денежного дохода.

Таблица 1

Средняя заработная плата (руб.) [10, с. 433]

Работающих и служащих				
	1940 г.	1960 г.	1970 г.	1980 г.
СССР	33,1	80,6	122,0	168,9
			колхозников	
			101,0	118,5
РСФСР	33,9	83,1	126,1	177,7
			колхозников	
			78,5	124,3

Становление общества потребления в буржуазных странах также диктовало экономическую необходимость в дополнительном женском заработке: в американских семьях с доходом до 10 тысяч долларов в 1978 г. работало в полтора раза больше женщин, чем в семьях с доходом свыше 10 тысяч долларов [8, с. 9].

Социологические исследования причин трудовой занятости российских женщин выявили не только материальные мотивы труда, но и стремление к повышению своего престижа в глазах окружающих, мотив участия в общественно полезном труде, что позволяло в перспективе представить, есть ли гарантия того, что эволюция профессиональной занятости женщин имеет необратимый характер.

Результаты исследования, проведенного в 1974 – 1975 гг. сотрудниками Института охраны ВЦСПС на четырех предприятиях в г. Иваново показали, что основными мотивами профессиональной работы женщины считают: необходимость в дополнительном заработке (43 %), желание быть в коллективе (28 %), стремление участвовать в общественном труде (22 %) и желание быть материально независимой (7 %) [11, с. 76]. Советские исследователи подчеркивали различия в мотивациях работниц с высокой и низкой квалификацией и утверждали: "...Со временем, когда женщины становятся полноправным участником производства, осваиваются в новой для себя обстановке... на первый план выходит удовлетворенность хорошим рабочим коллективом, самостоятельностью в труде, возможностью работать творчески, инициативно" [7, с. 2].

Весь сложный комплекс ценностных, потребительских мотивов, обусловивших участие в труде как необходимой жизненной потребности отражен в диалоге повести Н. Баранской "Неделя как неделя":

– А что, Олька, может, тебе лучше не работать? Подумай ведь почти половину года ты сидишь дома.

– А ты хочешь засадить меня на год? И разве мы можем прожить на твою зарплату?

– Если меня освободить от всех этих дел – Дима повел глазами по кухне, утюгу, рюкзаку, – я мог бы зарабатывать побольше. Уж двести – двести двадцать я бы наверняка обеспечил. Ведь фактически, если вычесть все неоплачиваемые дни, ты зарабатываешь рублей шестьдесят в месяц. Нерентабельно!

– Фигушки, – говорю я, – фигушки! Мы на это несогласные! Значит, всю эту скуччищу, – я тоже оглянула кухню, – на меня одну, а себе только интересное. Подумаешь, "нерентабельно". Капиталист!

— Действительно, капиталист, — Дима усмехается, — не в деньгах только дело. Дети бы от этого выиграли. Детский сад — еще ничего, а вот ясли... Гулька же зимой почти не гуляет. А эта бесконечная простуда?!

— Дима, неужели ты думаешь, что я не хотела бы сделать так, как лучше детям? Очень хотела бы! Но то, что предлагаешь ты, это просто меня уничтожит. А моя учеба пять лет? Мой диплом? Мой стаж? Моя тема? Как тебе легко все это выбросить — швырк, и готово! И какая я буду, сидя дома? Злая, как черт буду ворчать все время. Да вообще, о чем мы говорим? На твою зарплату мы не проживем, ничего другого, реального, тебе пока не предлагают [4].

Проблеме мотивов, которые привели женщину на производство, было посвящено выборочное социологическое исследование среди семейных женщин — работниц промышленных предприятий Костромы, имеющих детей [7]. Автор исследования, Б.М. Левин, разграничивал ответы женщин на вопросы о мотивах, побуждающих к производственной деятельности, на две группы. Те, кто недавно приступил к работе, говорили о желании участвовать в общественном труде, быть в коллективе, о стремлении к материальной независимости от мужа, необходимости дополнительного заработка для семьи. Женщины, имевшие достаточный трудовой опыт, на первое место ставили удовлетворенность хорошим рабочим коллективом, самостоятельность в труде, возможность работать творчески, инициативно [7, с. 2]. Таким образом, среди мотивов производственного труда видное место занимала потребность в труде, в дружном коллективе с хорошими человеческими отношениями, что свидетельствует о формировании активной социальной позиции трудаящихся советских женщин.

Для сравнения следует отметить, что на международной конференции на тему “Труд матери”, организованной Международным союзом организаций по вопросам семьи 10-16 июня 1961 г., причинами профессиональной работы матери вне дома были названы: экономические — недостаток средств; социальные — общественное давление; психологические — стремление к гармоничному развитию и приобщению женщины к общественной жизни [5].

В 70-е гг. ХХ в. большинство женщин в нашей стране уже не мыслило себя вне сферы общественного труда. Вопросом “Почему хотят работать советские женщины?” задавались не только ученые, но и журналисты. В 1975 г. в журнале “Новое время” появилась следующая публикация: “Однажды в Перми на телефонном заводе редакция женского журнала с помощью заводской социологической лаборатории провела небольшое исследование. Хотелось выяснить зависимость между занятостью женщины дома и ее успехами на работе. Среди многих вопросов был такой: ушли бы вы с работы, если бы вдруг ваш заработок автоматически прибавился к заработку мужа? Среди ответов встретилось лишь несколько “да” на десятки “нет” [3, с. 21].

Желание женщин работать автор публикации связывает с формированием социалистической морали: “Да, это бесспорный факт: при социализме труд перестает быть лишь средством заработка. В корне изменяется психология работающего человека. Он заботится не только о себе, своих профессиональных успехах, но и об успехах предприятия, на котором работает. Ведь плоды труда идут не на увеличение прибыли хозяина, как в капиталисти-

ЦЕННОСТНАЯ МОТИВАЦИЯ ЖЕНСКОГО ТРУДА В КОНТЕКСТЕ...

ческом обществе. Советский человек работает на себя и свое государство. А все, что получает государство, возвращается потом к трудящемуся полной мерой. Естественно поэтому, что труд становится основой роста человеческой личности. И моральные мотивы, определяющие заинтересованность женщин в труде, многообразны и глубоки”.

Персонифицировать ценностные ориентации работающих женщин в СССР позволяет сборник “100 интервью с советскими женщинами”, составленный в Международный год женщины журналистами издательства “Молодая гвардия”, молодежных газет, ЦК ЛКСМ союзных республик. Несмотря на идеологизированность подбора и подачи материала, ответы женщин содержат те типичные установки, которые были характерны для советских женщин 1970-х гг., успешных в профессии. Нами отобраны ответы на вопрос о причинах участия женщины в общественном производстве и помещены в таблицу 2.

Ответы женщин свидетельствуют о том, что труд для них – не просто средство заработка, но и гордость, доброе имя в коллективе, профессиональный престиж.

Дискуссия на тему “Почему работает советская женщина?” была организована журналом “Советская женщина” в ответ на письмо из итальянского журнала “Ной донне” [14]. Итальянская журналистка Джулиана Даль Поццо, освещая проблему труда замужних женщин, женщин-матерей в Италии, писала о стремлении предпринимателей обойти законы, охранявшие трудящихся матерей и увольнять замужних работниц под предлогом “возвращения женщины к домашнему очагу”: “По закону Ноче трудящаяся женщина должна иметь оплаченный отпуск до и после родов, ей разрешается отлучаться с работы в часы кормления ребенка там, где занято более 30 замужних женщин, следует оборудовать комнату для кормления грудных детей и детские ясли. Но хозяева не желают на это тратиться. В этом главная... но не единственная причина. Увольняя замужних женщин, хозяева добиваются постоянного обновления рабочей силы, ее “омоложения”. Ведь новичкам платят значительно меньше. В большинстве случаев предприниматель, увольняя работницу или служащую, не ссылается на факт ее замужества. Мотивы придумываются самые различные: сокращение штатов, низкая производительность труда, реорганизация предприятия. Бывает и так: нанимающейся женщине предлагают тут же подать и заявление (без указания даты) об уходе по собственному желанию. Когда работодатель узнает о намерении работницы или служащей выйти замуж, он использует это заявление” [6, с. 14].

Таблица 2

Почему работают советские женщины? [1]

Участница интервью	Место работы, профессия, должность	Из ответа интервьюируемой	Мотивы профессионального труда
Г. Нестерова	Технolog Курганского завода колесных тягачей	Я работаю на заводе четырнадцатый год, а многие у нас – в два раза больше. Чувствуешь себя уверенно, надежно – за спиной родной коллектива! Разве может настоящий рабочий бросить малейшую тень на свою многотысячную семью? (с. 35)	Коллективизм, взаимная ответственность
Н.В. Кудряшова	Первый секретарь Дмитровского горкома КПСС Московской области	У нас все разные. Каждый может стать кем захочет, нужно только уметь хотеть и не жалеть сил для достижения намеченного. Уважения достоин всякий, кто трудится во имя общего блага (с. 30)	Равенство возможностей, достижительный мотив
Н.Д. Леонова	Прессовщица Тульского оружейного завода	Почему я выбрала Тульский оружейный завод? Наверное, потому, что дед мой был оружейником, отец и дядя после возвращения с гражданской войны тоже пришли на ТОЗ (с. 27)	Рабочая династия, семейная традиция
Е.М. Чухнов	Ст. инженер технического отдела Главного управления локомотивного хозяйства МПС СССР	Все это благодаря Советской власти. Мало самому любить труд. Надо еще, чтобы в государстве так, как это у нас, труд стоял бы на первом месте... Счастье мое в том, что не было преград овладеть такой сложной профессией, как паровозный машинист, и двойное счастье в том, что мне в возрасте 22 лет доверили управлять такой громоздкой машиной! (с. 24)	Возможность, предоставленная государством, работа с техникой
Р.П. Внук	Оптик Минского механического завода имени С.И. Вавилова	В 1958 г. прибежали девчата с нашей улицы, рассказывают – новое училище открылось, оптиков будут готовить. Не знаю, быть может, была какая-то необычность в назывании самой профессии. Или дело показалось новое, малознакомое. Решити, пойдем (с. 19)	Интерес к новой, необычной профессии
А.И. Щетинина	Капитан дальнего плавания, доцент, начальник кафедры «Управление судном» Дальневосточного высшего морского училища имени адмирала Г.И. Невельского	На Дальнем Востоке дошли сведения из центра (так мы тогда говорили) о призывае к женщинам – осваивать мужские профессии. Возможно, я и не очень хорошо представляла себе выбранную мною профессию, а самое главное – не представляла себе всех условий и обстоятельств, в которых проходит труд моряков и вся их жизнь. Мне часто задают вопрос: отвечает ли моя профессия моим мечтам? Это были, пожалуй, и не мечты, а просто желание трудиться, и трудиться хорошо (с. 9)	Желание трудиться и освоить мужскую профессию

Советские женщины, представительницы разных профессий, привели различные доводы необходимости производительного труда. Водитель троллейбуса О.А. Бобарыкина: "...Каждый должен знать, что делается вокруг – в стране и за рубежом. А разве может быть такой кругозор у домашней

хозяйки? На работе ты действительно в курсе всей жизни” [13, с. 18]. Копировщица М. Станилевич: “Известно, когда женщина дома, с нее вроде и спроса больше: то обед не вовремя приготовлен, то ужин не нравится, воротничок не так выглажен...” [12, с. 34]. М.А. Филатова, работница часового завода: “Нам тесно в четырех стенах собственной квартиры. У нас есть возможность чувствовать себя во всех отношениях самостоятельными. Нас охотно всюду принимают на работу, выдвигают, поддерживают. Спрашивается: зачем же нам менять все эти блага на узкий домашний мирок?” [13, с. 19].

Материалы дискуссии наглядно демонстрируют установки советских женщин на профессиональный труд: возможность проявить самостоятельность, так как женщины при ее желании всегда могла быть представлена работа по найму, расширить круг общения, получить уважение и общественное признание, которыми не могут обладать домохозяйки.

Во вступительной речи на советско-бельгийском коллоквиуме в 1975 г. представительницы Комитета советских женщин А. Т. Лаврентьевой прозвучала следующая оценка роста профессиональной занятости женщин в СССР: “Участие женщин в общественном труде способствует росту их профессиональной активности, полному развитию творческой одаренности, формирует гражданскую и политическую зрелость” [13, с. 19].

Среди причин смещения жизненных акцентов российских женщин в область трудовой занятости следует учитывать и особенный характер связи работника с предприятием в условиях плановой экономики: “...человек оказывается внутри трудового сообщества, выпадение из которого грозит ему серьезными социальными неудобствами. Отличная работа и примерное поведение, напротив, раскрывает перед ним новые возможности карьерного роста, ...путевка в санаторий, улучшение жилищных условий. Без рабочего стажа “невозможно было рассчитывать на значительную пенсию” [9].

Система распределительного социализма реализовывалась через средства фондов экономического распределения предприятиями и организациями, которые с 15 851 млн. руб. в 1970 г. увеличились к 1985 г. до 38 836 млн. руб. [10, с. 116]. Предприятиями распределялись квартиры и дачи, ясли, детские сады, школы строились при заводах и фабриках, путевки в санатории и пионерские лагеря распределялись по месту работы.

Согласно социологическим данным, с трудом в общественном производстве женщины связывали все свои жизненные планы. Материалы выборочного исследования в Москве, проведенного в 1974 – 1975 гг. З.А. Янковой, зафиксировали стремление подавляющего большинства женщин работать в общественном производстве на протяжении всего трудоспособного возраста. Около 80 % респонденток высказались против суждения “трудиться до появления детей и после того, как они вырастут”, мотивируя свое мнение тем, что они потеряют навыки и профессиональные знания, оторвутся от коллектива, лишатся высокого заработка. Около 70 % опрошенных ответили утвердительно и на контрольный вопрос: “Станете ли Вы продолжать работу, если Ваш муж будет зарабатывать столько, сколько теперь вы зарабатываете оба?” [17, с. 43].

Таким образом, массовое вовлечение женщин в общественное производство носило объективный характер. Заданные советским государством форматы эмансипации означали фактическое отсутствие свободы выбора: трудоспособные женщины не могли не работать. Однако за несколько послевоенных десятилетий убеждение в необходимости труда женщины стали воспринимать как собственный личный выбор с разнообразной ценностной мотивацией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 100 интервью с советским женщинами / Сост. И. Авраменко, Е. Щагина, Н. Янина. – М., 1975.
2. Айвазова С.Г. Русские женщины в лабиринте равноправия (Очерки политической теории и истории. Документальные материалы). – М., 1998.
3. Александрова Т. Почему хотят работать советские женщины? // Новое время. – 1975. – № 10.
4. Баранская Н. Неделя как неделя // Новый мир. – 1969. – № 11.
5. ГАРФ. Ф.7928. Оп.3. Д.430. Л.25.
6. Джгулиана Даль Поццо. Замужество – повод для увольнения // Советская женщина. – 1960. – № 5.
7. Левин Б.М. Мотивация женского труда. – М., 1970.
8. Малевич Е.Ф. Три этапа эволюции женской занятости в развитых индустриальных странах // Женщины в России. – 1996. – № 3.
9. Минаева А. Работал на заводе до мозолистых рук // Отечественные записки. – 2003. – № 3.
10. Народное хозяйство за 70 лет. – М., 1987.
11. Новикова Э.С., Языкова В.С., Янкова З.Л., Женщина. Труд. Семья (социологический очерк). – М., 1978.
12. Советская женщина. – 1960. – № 11.
13. Советская женщина. – 1960. – № 3.
14. Советская женщина. 1960. – № 3-5.
15. Чухров К. Был ли гендер в СССР // Гендерные исследования. – 2010. – № 20-21.
16. Ярская-Смирнова Е., Романов П. Лебина Н. Советская социальная политика и повседневность, 1940-1980 // Советская социальная политика: сцены и действующие лица, 1940-1985. – М., 2008.
17. Янкова З.А. Развитие личности женщины в советском обществе // Социологические исследования. – 1975. – № 4.

**РОЛЬ ШКОЛ ФАБРИЧНО-ЗАВОДСКОГО УЧЕНИЧЕСТВА
В ПОДГОТОВКЕ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ ДЛЯ
ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ ПОВОЛЖЬЯ В 1928-1941 гг.**

© С.Г. Филатов, Филиал Российского государственного социального университета (г. Пенза, Россия)

**THE ROLE OF FACTORY APPRENTICESHIP SCHOOLS
IN THE PREPARATION OF QUALIFIED PERSONNEL
FOR THE VOLGA REGION FOOD INDUSTRY IN 1928-1941**

© S.G. Filatov, Russian State Social University (Branch) (Penza, Russia)

Статья посвящена проблеме подготовки кадров для пищевых предприятий с отрывом от производства. В статье показываются трудности, с которыми сталкивались школы, выделяются причины расцвета системы фабрично-заводского ученичества в ходе первых двух пятилеток и ее упадка в предвоенные годы. Автор связывает сокращение количества школ ФЗУ пищевой промышленности с курсом государства на свертывание крупных и развитие мелких пищевых производств, приближенных к источникам сырья, обусловленным ускоренной подготовкой страны к войне.

Ключевые слова: подготовка квалифицированных работников, обучение с отрывом от производства, увеличение пропускной способности, закрепление за предприятиями, слабая материальная база, сокращение набора.

The article is devoted to the problem of personnel classroom training for food enterprises. Difficulties faced by schools are shown, reasons of appearance of a factory apprenticeship system during the first five-year periods and its decline in the pre-war years are distinguished in the article. The author connects the reduction of number of factory apprenticeship schools for the food industry with a state course on folding and development of large and small-scale food productions, accordingly, approached to raw materials sources caused by the accelerated preparation of the country for the war.

Key words: preparation of skilled workers, classroom training, increase in capacity, fixing to enterprises, weak material resources, set reduction.

E-mail: filatov_sg@mail.ru

Форсированный рывок из аграрной страны в индустриальную державу, предпринятый в конце 1920-х – 30-е годы, ставил перед государством задачу быстрого превращения вчерашних крестьян в промышленных рабочих. В решении этой задачи важную роль сыграли школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ). В школах ФЗУ готовилась основная масса квалифицированных работников пищевых предприятий Поволжья, проходивших обучение с отрывом от производства.

Постановлением Наркомторга СССР от 1 октября 1928 г. “О мероприятиях по воспроизведению квалифицированной рабочей силы в мукомольно-крупяной промышленности” для Самарской школы ФЗУ устанавливался контингент учащихся в 60 человек [42, с. 195]. В школе ФЗУ при Казанском жиркомбинате им. Вахитова в начале 1928 г. насчитывалось 100 учащихся, весной был выпущен 21 чел. [44, д. 523, л. 65].

В 1929 г. были открыты школы ФЗУ при Жигулевском пивоваренном заводе (в ноябре 1929 г. набрали 15 чел., в октябре 1930 г. здесь насчитывалось 54 ученика, в сентябре 1931 г. – 139) и Самарском маслобойном заводе (в 1931 г. школа готовила жаровщиков и рушалей – 72 чел.) [37, д. 197, л. 54; 45, д. 138, л. 14]. В июне 1929 г. Сталинградская и Саратовская школы ФЗУ были объединены в Нижневолжскую краевую школу ФЗУ пищевой промышленности [19, д. 206, л. 20].

После выхода постановления ЦИК и СНК СССР от 11 сентября 1929 г. “Об установлении единой системы индустриально-технического образования” школы ФЗУ, срок обучения в которых определялся в 2 года, становились основной формой подготовки кадров для новых заводов [32, ст. 553]. Устанавливалась обязательная бронь выпускников школ для отдельных предприятий. Так, 16 учащихся школы ФЗУ при Татарском пищетресте в 1930 г. были закреплены за кондитерской фабрикой “Светоч”; младшие лаборанты распределялись по предприятиям треста [26, д. 95, л. 58; 27, д. 134, л. 93].

На сентябрь 1930 г. по Союзу работников пищевкусовой промышленности СССР устанавливались следующие контрольные цифры осеннего набора в школы ФЗУ: по системе “Союзхлеб” – 70 чел. по Саратовской и 240 чел. по Самарской школе, по системе “Союзрасмасло” – 75 чел. по Саратовской и 55 чел. по Самарской, по системе “Союзрыба” – 230 чел. по Астраханской школе, по системе “Сельпромобъединение” – 30 чел. по школе Татарского пищетреста [3, д. 302, л. 11].

Крупнейшая на территории Поволжья объединенная Нижневолжская краевая школа ФЗУ пищевой промышленности в 1930 г. насчитывала 4 отделения: мукомольное, маслобойное, хлебокондитерское и макаронное. При школе имелось общежитие, функционировали драматический и политический кружок, 50 чел. составляли ячейку Союза воинствующих безбожников. Из 343 учащихся на декабрь 1930 г. 293 относились к рабочим [3, д. 302, л. 6]. На 1 сентября 1931 г. из 162 учащихся школы ФЗУ при Земетчинском сахарном заводе 106 человек были рабочими и их детьми, 22 чел. – служащими, 18 – крестьянами, 16 – выходцами из детдома [5, д. 13, л. 7; 14, д. 139, л. 156]. В конце 1932 г. к рабочим относились 225 из 354 учеников Самарской школы ФЗУ мукомолов, 54 из 71 ученика школы при Пензенской бисквитной фабрике [7, д. 1206, л. 174; 36, д. 409, л. 48]. Эти данные красноречиво свидетельствуют о социальном составе школ.

Большое внимание уделялось набору женщин в школы. Еще в 1928 г. Самарским губпрофсоветом при укомплектовании брони школ ФЗУ был установлен твердый минимум принимаемых девушек в 30 % [34, д. 58, л. 21]. ВСНХ РСФСР в 1930 г. дал установку довести количество учащихся женщин в школах ФЗУ по жировой промышленности (в том числе по Казанскому заводу им. Вахитова) до 30 % [25, с. 81]. В постановлении ЦИК СССР от 10 января 1931 г. говорилось, что около 50 % всех принимаемых в ФЗУ должны составлять подростки-девушки [31, с. 253]. Письмом краенснаботдела от 7 декабря 1931 г. управляющему Средне-Волжского крахмалотреста рекомендовалось из общего зимнего набора в школу ФЗУ в 90 чел. принять не менее 60 %

женщин [8, д. 9, л. 101]. В утвержденном в июне 1932 г. Положении о школах ФЗУ сети НКСнаба СССР устанавливался обязательный минимальный процент девушек по отдельным отраслям, наиболее высоким он был по кондитерской промышленности – 75 % [37, д. 197, л. 101].

Разворачивание сети школ ФЗУ сопровождалось существенными недостатками: слабой материальной базой, отсутствием единых программ и учебников. В статье В. Зайцева отмечалось: “Фабзавуч еще сильно страдает от слишком слабого оснащения учебного процесса пособиями и оборудованием. Обычно один учебник приходится на 5-10 чел. Материально-бытовые условия фабзавучников оставляют желать лучшего” [21, с. 69, 73]. В постановлении президиума Средне-Волжского крайкома союза рабочих Сельпром от 15 сентября 1932 г., вышедшем по результатам обследования Ульяновской школы ФЗУ Главспирта (152 ученика), говорилось о большом количестве неуспевающих (около 70 %), что было следствием “отсутствия всякого руководства со стороны крайспирта”, проявившемся в неувязке теории с производственным обучением (при отсутствии школьных мастерских учащиеся направлялись на заводскую практику без изучения рабочего места предприятия), в плохом снабжении и антисанитарном состоянии общежитий [15, д. 258, л. 38]. Школа ФЗУ Самарской кондитерской фабрики, произведшая первый набор (34 ученика) в середине сентября 1932 г., до конца года переменила 4 помещения, которые были “крайне неудобными, тесными и холодными” [24, с. 26].

Несмотря на значительное расширение сети ФЗУ (только по Татарской республике количество школ увеличилось с 8 в 1928 г. до 37 в 1933 г.; в Нижнее-Волжском крае в 1933 г. насчитывалось 11 школ ФЗУ Наркомснаба с общим числом учащихся 1830 чел.) [38, с. 432; 41, с. 13], двухлетний срок обучения в школах не позволял в должной мере обеспечивать предприятия работниками. Поэтому в начале второй пятилетки государство берет курс на увеличение пропускной способности школ ФЗУ. Постановление ЦК ВКП(б) от 1 июля 1933 г. “Об улучшении постановки дела подготовки и использования кадров” констатировало, что большое количество выпускников школ ФЗУ не закрепляется на производстве, а учебные планы и программы не приспособлены к конкретным специальностям: так, в едином учебном плане теоретического обучения для всех специальностей на изучение специального дела было отведено только 330 из 1920 часов. Постановлением ЦИК и СНК СССР от 15 сентября 1933 г. “О школах фабрично-заводского ученичества” прекращалась практика перехода окончивших школу ФЗУ в учебные заведения (техникумы, вузы и втузы); каждый окончивший школу ФЗУ обязан был по указанию соответствующей хозяйственной организации проработать на производстве не менее трех лет по своей специальности [31, с. 439]. Изменилось соотношение теории и практики: по школе ФЗУ Саратовского треста “Союзмука”, например, с осени 1933 г. предполагалось уделять практическим занятиям 80 % учебного времени; учащиеся должны были прикрепляться к крупчатникам и их помощникам [43].

В ходе реорганизации системы ФЗУ в 1933 г. перед НКСнабом СССР был поставлен вопрос о ликвидации школ, не имеющих учебно-производственной базы. Так, Главмясо ликвидировало Самарскую школу ФЗУ как “базирующуюся на предприятии, не обеспечивающем подготовку квалифицированных рабочих для новостроек и реконструируемых мясокомбинатов” [17, д. 282, л. 33].

План осеннего приема 1933 г. по школам ФЗУ союзного значения был скорректирован НКСнабом в сторону сокращения: по Ульяновской школе Главспирта предполагалось набрать 120 чел., по Сурской школе Главмаслопрома – 70 чел., по Башмаковской школе Союзпицепродукта – 60 чел., по Земетчинской школе Главсахара – 35 чел. Но и сокращенный план набора не везде выполнялся: например, по 4 школам Севкаспрыбы г. Астрахани при плане в 460 чел. было принято 250 чел. [16, д. 52, л. 14, 17 – 20].

Достигнув, таким образом, пика по количеству школ и численности обучающихся в 1932 – 1933 гг., система ФЗУ в дальнейшем неуклонно теряла свои позиции, чему в немалой степени способствовало то, что в ходе второй и третьей пятилеток не удалось решить вопросы, связанные с недостаточной материально-технической базой учебных заведений, и создать благоприятные условия для обучающихся.

Последнее относилось и к школам, где по росту выпуска имелась некоторая положительная динамика. Так, по Башмаковской школе ФЗУ, выпускавшей в 1934 г. 86, в 1935 г. – 104, в 1936 г. – 107 квалифицированных работников птицеперерабатывающей промышленности, ежегодно констатировались слабое обеспечение столовой продуктами, вызванное отсутствием подсобного хозяйства, и теснота общежития [6, д. 5, л. 28]. Не лучшим было снабжение учащихся школы ФЗУ Татхлеботреста, выпустившей в 1936 г. 18 чел., и, окончивших в этом же году школу ФЗУ, работников Казанского пивоваренного завода “Красный Восток” (16 чел.) [28, д. 6, л. 8; 29, д. 21, л. 27]. Плохие бытовые условия и неудовлетворительная работа столовой в 1937 г. стали причиной массового заболевания цингой учащихся школы ФЗУ Куйбышевского треста Росглавхлеб [33, д. 2, л. 125; 35, д. 2, л. 8]. Директор Саратовской школы ФЗУ на заседании обкома Союза мукомолов 2 апреля 1937 г. жаловался на резкое ухудшение материально-бытового снабжения учащихся: при сохранении контингента на том же уровне смета на 1937 г., по сравнению с предыдущим годом, была сокращена более чем в 3 раза. В результате из-за плохого питания у учащихся регулярно фиксировались острые желудочно-кишечные заболевания [4, д. 1, л. 35].

Слабая научная разработка методов и форм обучения, подчинявшегося лишь текущим производственным нуждам, в предвоенные годы усугубила кризисное положение системы ФЗУ, дополняемое тем, что молодежь отдавала предпочтение учебе в полной средней школе [22, с. 117]. В объяснительной записке к годовому отчету кустового управления Саратовского треста Росглавхлеб за 1938 г. увеличение брака объяснялось слабой подготовкой лаборантов, большинство из которых являлись выпускниками школы ФЗУ [20, д. 31, л. 15].

РОЛЬ ШКОЛ ФАБРИЧНО-ЗАВОДСКОГО УЧЕНИЧЕСТВА...

В 1940 г. в непосредственном подчинении НКПП СССР на территории Поволжья находились: Казанская школа ФЗУ при жировом комбинате им. Вахитова (80 чел.), Нижне-Баскунчакская школа ФЗУ Главсоли (54 чел.), Земетчинская школа ФЗУ Главсахара (120 чел.) и Ульяновская школа ФЗУ Главспирта (136 чел.). Приказом по Главспирту от 15 июня 1939 г. за Ульяновской школой ФЗУ закреплялось обслуживание Куйбышевского, Мордовского и Пензенского спиртотрестов [9, д. 506, л. 436]. В подчинении Наркомата мясной и молочной промышленности СССР была школа ФЗУ при Зельманском маслозаводе в АССР немцев Поволжья (58 чел.); в подчинении Наркомата заготовок СССР – школа ФЗУ в составе Саратовского треста “Главмуга”; в подчинении Наркомата рыбной промышленности СССР – 4 школы ФЗУ в г. Астрахани (782 чел.); в подчинении НКПП РСФСР – Куйбышевская и Саратовская школы Росглавхлеба [2, д. 1, л. 2; 18, д. 193, л. 19, 43]. За 1939/40 учебный год (срок обучения составлял 10 месяцев – с 1 октября по 1 августа) Куйбышевская школа ФЗУ Росглавхлеба подготовила 32 бараночников, 25 булочников, 23 тестоводов, 22 кондитеров; Саратовская школа ФЗУ Росглавхлеба выпустила 119 лаборантов и помощников мастера булочных изделий [12, д. 6358, л. 45; 13, д. 1739, л. 54]. В школе ФЗУ Пензенской бисквитной фабрики в 1940 г. обучалось 47 чел. (в 1938 г. – 35, 1939 г. – 41 чел.) [10, д. 16, л. 13; 11, д. 773, л. 54, д. 1091, л. 22].

По некоторым школам ФЗУ планировалось на 1940/41 учебный год увеличить набор учащихся (например, по Куйбышевской школе Росглавхлеба – на 20 %, по школе бисквитной фабрики – вдвое [30]). Однако с выходом 2 октября 1940 г. постановления СНК СССР “Об образовании Государственного управления трудовых резервов” (ГУТР) [40], перестроившего систему профтехобучения, по ряду школ набор был значительно сокращен, а некоторые, как например, школа ФЗУ Земетчинского сахарного комбината, реорганизованная в ремесленное училище металлистов на 200 человек [1], прекратили свое существование. В целом по стране количество учеников в школах ФЗУ сократилось с 975 тыс. чел. в 1932 г. до 300 тыс. чел. в 1940 г., то есть в 3,3 раза (при сокращении самих школ ФЗУ с 3970 до 1500) [39, с. 35].

Курс на увеличение числа ремесленных училищ за счет свертывания школ ФЗУ был продолжен и в первом полугодии 1941 г. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 28 декабря 1940 года требовало: “сосредоточить внимание на подготовке квалифицированных рабочих по основным профессиям, не берясь за подготовку мелких (по численности) и менее важных профессий” [23, с. 186]. На совещании с заместителями наркомов 25 апреля 1941 г. начальник ГУТР заявил: “Строители, металлурги и металлисты – вот те профессии, которые должны готовиться для всех наркоматов, начиная от пищевой промышленности, кончая индустриальными производствами” [18, д. 31, л. 4].

Резкое сокращение количества школ ФЗУ совпало в Поволжье, как и по всей стране, со снижением финансирования пищевой промышленности, с игнорированием нужд крупных предприятий и курсом на развитие мелких производств, приближенных к источникам сырья.

В целом, на основе анализа фактического материала, можно сделать вывод, что, несмотря на множество трудностей, вызванных слабой материально-технической базой, недостаточной связью с производством, школы ФЗУ на протяжении всего рассматриваемого периода, будучи основным источником подготовки кадров с отрывом от производства, в значительной степени способствовали обеспечению пищевых предприятий квалифицированными работниками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. В ремесленном училище металлистов // Стalinское знамя. – 1940. – 24 ноября.
2. Государственный архив Волгоградской области. Ф. Р-6340. On. 1.
3. Государственный архив новейшей истории Саратовской области (ГАНИСО). Ф. 6115. On. 1.
4. ГАНИСО. Ф. 6156. On. 1.
5. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. П-3. On. 1.
6. ГАПО. Ф. П-183. On. 1.
7. ГАПО. Ф. Р-453. On. 1.
8. ГАПО. Ф. Р-1121. On. 1.
9. ГАПО. Ф. Р-1324. On. 1.
10. ГАПО. Ф. Р-2377. On. 1.
11. ГАПО. Ф. Р-2394. On. 1.
12. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. А-178. On. 1.
13. ГАРФ. Ф. А-180. On. 1.
14. ГАРФ. Ф. Р-5463. On. 16.
15. ГАРФ. Ф. Р-5471. On. 18.
16. ГАРФ. Ф. Р-7687. On. 1.
17. ГАРФ. Ф. Р-7860. On. 1.
18. ГАРФ. Ф. Р-9507. On. 1.
19. Государственный архив Саратовской области (ГАСО). Ф. Р-791. On. 1.
20. ГАСО. Ф. Р-2067. On. 1.
21. Зайцев В. Советский фабзавуч к 15-летию Октября // За промышленные кадры. – 1932. – № 19-20. – С. 67 – 74.
22. История советского рабочего класса. Т. 3. Рабочий класс СССР накануне и в годы Великой Отечественной войны. 1939 – 1945 гг. – М. : Наука, 1984. – 592 с.
23. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898 – 1986). Т. 7. 1938 – 1945. – М. : Политиздат, 1985. – 574 с.
24. Курятников В.Н. Самарской кондитерской – 100 лет. – Самара : Самар. кн. изд-во, 1998. – 64 с.
25. Мухсинов З. Подготовка кадров для промышленности Татарской Республики // Социалистическое хозяйство Татарстана. – 1931. – № 1-2. – С. 78 – 81.
26. Национальный архив Республики Татарстан (НАРТ). Ф. Р-806. On. 1.
27. НАРТ. Ф. Р-1060. On. 1.
28. НАРТ. Ф. Р-6292. On. 1.

РОЛЬ ШКОЛ ФАБРИЧНО-ЗАВОДСКОГО УЧЕНИЧЕСТВА...

29. НАРТ. Ф. Р-6293. Оп. 1.
30. Новые кадры бискупчиков // Стalinское знамя. – 1940. – 20 июля
31. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам. Сборник документов за 50 лет. – Т. 2. 1929 – 1940. – М. : Политиздат, 1967. – 798 с.
32. Собрание законов и распоряжений Рабоче-крестьянского правительства СССР. – 1929. – № 60.
33. Самарский областной государственный архив социально-политической документации (СОГАСПИ). Ф. 1826. Оп. 1.
34. СОГАСПИ. Ф. 9388. Оп. 12.
35. СОГАСПИ. Ф. 9393. Оп. 1.
36. СОГАСПИ. Ф. 9497. Оп. 2.
37. СОГАСПИ. Ф. 9518. Оп. 1.
38. Статистический справочник Нижней Волги. 1929 – 1933. – Стлинград : Изд-е журнала Нижнее Поволжье, 1934. – 459 с.
39. Трубников С. Государственные трудовые резервы СССР // Плановое хозяйство. – 1940. – № 11. – С. 29 – 38.
40. Труд. – 1940. – 3 октября.
41. Хасанов М.А. Промышленность Татарстана к его XIII годовщине // Социалистическое хозяйство Татарстана. – 1933. – № 5-6. – С. 7 – 16.
42. Хлебный рынок. – 1929. – № 13 – 16.
43. Хорошие возможности используются плохо // Саратовский рабочий. – 1933. – 15 октября.
44. Центральный государственный архив историко-политической документации Республики Татарстан. Ф. 15. Оп. 1.
45. Центральный государственный архив Самарской области. Ф. Р-676. Оп. 2.

СЕТЕВОЕ ОБЩЕСТВО КАК ФЕНОМЕН ПОСТСОВРЕМЕННОСТИ

© **М.А. Антипов**, к. филос. н., доцент кафедры философии Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

© **Б.А. Дорошин**, к. ист. н., доцент кафедры философии Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ПРАВИЛА ЖИЗНИ

© **К.Я. Аббасова**, Бакинский государственный университет (г. Баку, Азербайджан)

БЫТИЕ РОССИЙСКОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ В “ВИРТУАЛЕ”: ВЫЗОВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ

© **Т.В. Борисова**, д. филос. н., профессор, кафедра философии Самарского государственного технического университета (г. Самара, Россия)

© **О.С. Степанова**, преподаватель кафедры философии Самарского государственного технического университета (г. Самара, Россия)

ИСТОРИЧЕСКИЕ ФАКТЫ И ИСТОРИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

© **О.В. Герасимов**, к. филос. н., доцент, зав. кафедрой философии Самарского государственного технического университета (г. Самара, Россия)

ПОСТФОЛЬКЛОРНЫЙ ИММОРАЛИЗМ

© **О.С. Жарова**, ассистент кафедры философии Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

ПРОБЛЕМЫ МИРА И ЧЕЛОВЕКА В ФИЛОСОФИИ АЛЬБЕРА КАМИО

© **Исмаилова Севиндж Али кызы**, аспирант кафедры философии Бакинского государственного университета (г. Баку, Азербайджан)

СОЦИАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ

© **Е.В. Кондратенко**, к. соц. н., заместитель директора института туризма и социальных технологий, Поволжский государственный университет сервиса (г. Тольятти, Россия)

**ПРЕДМЕТЫ ТРАДИЦИОННОГО ПОВСЕДНЕВНОГО ОБИХОДА
В СОСТАВЕ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПОВСЕДНЕВНОЙ
КУЛЬТУРЫ СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ (КОНЕЦ XIX – ПЕРВАЯ
ПОЛОВИНА XX в.)**

© В.А. Краснощеков, старший преподаватель кафедры “Декоративно-прикладное искусство” Поволжского государственного университета сервиса (г. Тольятти, Россия)

ДУХОВНОЕ И МИРСКОЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПОСТМОДЕРНИЗМА

© Е.А. Метелёва, к. филос. н., отдел социологии и социальной психологии НАН, Институт философии, социологии, права Аз.Р. (г. Баку, Азербайджан)

**ОРНАМЕНТ ДОМОВОЙ РЕЗЬБЫ В ПОВСЕДНЕВНОЙ КУЛЬТУРЕ
НАРОДОВ СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX в.)**

© С.А. Нестеров, член Творческого союза художников России и Международной федерации художников ЮНЕСКО, старший преподаватель кафедры “Декоративно-прикладное искусство” Поволжского государственного университета сервиса (г. Тольятти, Россия)

**КУЛЬТУРА СЕКСУАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ЗДОРОВЬЕ
НАРОДОВ СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ В XIX ВЕКЕ**

© Н.В. Николенко, аспирант Поволжского государственного университета сервиса (г. Тольятти, Россия)

**КАРТИНА МИРА И КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ
В ДЕТСКОМ РИСУНКЕ**

© А.Г. Смирнова, аспирант Поволжского государственного университета сервиса (г. Тольятти, Россия)

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ
ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

© М.В. Amitrova, старший преподаватель кафедры иностранных языков Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

**АКАДЕМИЧЕСКИЙ И МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТЫ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ АСПИРАНТОВ К СДАЧЕ
ВСТУПИТЕЛЬНОГО ЭКЗАМЕНА
ПО ДИСЦИПЛИНЕ “ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК”**

© **И.В. Борисова**, к. филол. н., доцент кафедры иностранных языков Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТИВНОСТИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ
СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

© **О.А. Воскрекасенко**, к. п. н., доцент, кафедра педагогики Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского (г. Пенза, Россия)

**УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

© **Т.В. Гуськова**, к. п. н., начальник отдела менеджмента качества Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

© **С.Г. Разуваев**, к. п. н., доцент, докторант кафедры “Педагогика и психология высшей школы” Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

**СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ “ОБЩИЕ
КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА-ТЕХНИКА”**

© **В.В. Землянский**, к. п. н., доцент кафедры “Педагогика и психология высшей школы” Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

© **Я.В. Канакин**, аспирант кафедры “Педагогика и психология высшей школы” Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

**МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ГТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ
ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

© **Е.М. Злоцкая**, старший преподаватель кафедры иностранных языков Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

**ВОЗМОЖНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПО ФОРМИРОВАНИЮ
И РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

© **Н.В. Козлова**, начальник управления воспитательной работы, к. п. н., доцент кафедры “Педагогика и психология высшей школы” Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

**ОБОГАЩЕНИЕ ТЕЛЕСНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА
ДЕТЕЙ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ
В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

© **Н.Г. Куприна**, д. п. н., профессор кафедры гуманитарного образования ГБОУ ДПО Свердловской области “Институт развития образования” (г. Екатеринбург, Россия)

**НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ
ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

© **С.Ф. Масленникова**, к. п. н., доцент, и.о. зав. кафедрой социально-культурных технологий Уральского государственного лесотехнического университета (г. Екатеринбург, Россия)

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ НЕПРЕРЫВНОСТИ
И ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© **В.Б. Моисеев**, д. п. н., профессор, ректор Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

© **С.Н. Волков**, д. филос. н., профессор, заведующий кафедрой философии Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

© **Д.Н. Жаткин**, д. филол. н., профессор, зав. кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

© **С.В. Сергеева**, д. п. н., профессор, заведующая кафедрой “Педагогика и психология высшей школы” Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

© **О.А. Вагаева**, к. п. н., доцент кафедры “Педагогика и психология высшей школы” Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© Е.В. Прелова, преподаватель кафедры иностранных языков Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОСТРАНСТВЕ ВЕКТОРА ЗНАНИЙ

© И.А. Прошин, д. т. н., профессор Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

© Д.И. Прошин, к. т. н., доцент Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

© Н.Н. Прошина, к. т. н., доцент Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ВЕКТОРА ЗНАНИЙ

© И.А. Прошин, д. т. н., профессор Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

© Д.И. Прошин, к. т. н., доцент Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

© Н.Н. Прошина, к. т. н., доцент Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В МНОГОУРОВНЕВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ

© С.Г. Разуваев, к. п. н., доцент, докторант кафедры “Педагогика и психология высшей школы” Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

© Ю.В. Гусарова, старший преподаватель кафедры иностранных языков Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НЕЧЕТКИХ МНОЖЕСТВ

© В.В. Рыжаков, д. т. н., заслуженный деятель науки РФ, зав. кафедрой, профессор Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

© **М.В. Рыжаков**, старший преподаватель, начальник лаборатории прикладных нанотехнологий МФТИ (государственный университет), начальник лаборатории экологических исследований МФТИ (г. Долгопрудный Московской области, Россия)

ИНФОРМАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

© **К.Р. Таранцева**, д.т.н., профессор, проректор по науке Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

© **Л.Г. Пятирублевый**, к.т.н., доцент Пензенской государственной технологической академии, (г. Пенза, Россия)

© **В.Б. Моисеев**, д.п.н., профессор, ректор Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО НЕПРЕРЫВНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© **Н.А. Хрусталькова**, д. п. н., доцент, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

© **С.Н. Волков**, д. филос. н., профессор, заведующий кафедрой философии Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

© **А.К. Борисова**, аспирант, начальник отдела дополнительного профессионального образования факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

© **О.В. Штыренкова**, начальник отдела повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© **Н.А. Хрусталькова**, д. п. н., доцент, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

© **О.В. Штыренкова**, начальник отдела повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

**УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

© О.Н. Ясаревская, к. п. н., профессор кафедры иностранных языков Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

**РОЛЬ ТЮРКСКО-КЫЗЫЛБАШСКОЙ ЗНАТИ В ОРГАНАХ
ПРОВИНЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ СЕФЕВИДСКОГО
ГОСУДАРСТВА В ПЕРИОД ПРАВЛЕНИЯ ШАХА АББАСА II**

© Забиль Гасрат оглу Байрамлы, к. и. н., доцент кафедры истории Азербайджана Бакинского государственного университета (г. Баку, Азербайджан)

**ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
РОССИЙСКОГО КРЕСТЬЯНСТВА В ПЕРИОД
БУРЖУАЗНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ**

© С.В. Кольчугина, к. и. н., доцент кафедры философии Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕНЗЕНСКОМ КРАЕ В 1930-е ГОДЫ

© Е.А. Куликова, к. и. н., доцент кафедры философии Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза, Россия)

**ПРОБЛЕМЫ УРЕГУЛИРОВАНИЯ
ЯДЕРНОЙ ПРОГРАММЫ ИРАНА В РАМКАХ МАГАТЭ**

© М.З.Г. Кярканруди, докторант кафедры международного общего права Бакинского государственного университета (г. Баку, Азербайджан)

**ЦЕННОСТНАЯ МОТИВАЦИЯ ЖЕНСКОГО ТРУДА
В КОНТЕКСТЕ СОВЕТСКОГО ГЕНДЕРНОГО ПОРЯДКА**

© Т.А. Мищенко, к. и. н., доцент, докторант кафедры новой и новейшей отечественной истории и права Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского (г. Брянск, Россия)

**РОЛЬ ШКОЛ ФАБРИЧНО-ЗАВОДСКОГО УЧЕНИЧЕСТВА
В ПОДГОТОВКЕ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ ДЛЯ
ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ ПОВОЛЖЬЯ В 1928-1941 гг.**

© С.Г. Филатов, к. и. н., доцент кафедры экономики, управления и природопользования, филиал Российского государственного социального университета в г. Пензе (г. Пенза, Россия)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

**XXI век: итоги прошлого
и проблемы настоящего *плюс***

Периодическое научное издание

Серия: социально-гуманитарные науки

ISSN 2221-951X



9 772221 951003

Редактор Л.Ю. Горюнова
Компьютерная верстка Д.Б. Фатеева, Е.В. Рязановой

Сдано в производство 03.08.12. Формат 70x108 $\frac{1}{16}$
Бумага типогр. №1. Печать трафаретная. Шрифт Times New Roman Cyr.
Усл. печ. л. 20,05. Уч.-изд. л. 16,46. Заказ № 2239. Тираж 118.

Пензенская государственная технологическая академия.
440605, Россия, г. Пенза, пр. Байдукова/ ул. Гагарина, 1^а/11.