

НОВЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

2(11)
2012

Научный журнал

Издается с апреля 2011 года

СЕРИЯ «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук»

Учредитель:

Главный редактор А. В. Бурков

ООО «Коллоквиум»

Полное или частичное воспроизведение материалов, содержащихся в настоящем издании, допускается только с письменного разрешения редакции.

Адрес редакции:

424002, Россия,
Республика Марий Эл,
г. Йошкар-Ола,
ул. Первомайская, 136 «А».
тел. 8 (8362) 65-44-01.
e-mail: ujourn@gmail.com.
<http://www.universityjournal.ru>.

Редактор: Е. А. Мурзина
Дизайн обложки: Студия PROекТ
Перевод на английский язык
Е. А. Мурзина

Бумага офсетная.
Распространяется бесплатно.
Тираж 220 экз.
Дата выхода: 29.02.2012.

ООО «Коллоквиум»
424002, Россия,
Республика Марий Эл,
г. Йошкар-Ола,
ул. Первомайская, 136 «А».

Отпечатано с готового оригинал-макета в
ООО «Типография «Вертикаль»
424036, Россия, Республика Марий Эл,
г. Йошкар-Ола, ул. Мира, 21.

Редакционная коллегия:

- А. В. Бурков**, д-р экон. наук, доцент (Йошкар-Ола).
(главный редактор)
А. В. Затонский, д-р техн. наук, доцент (Березники).
Л. В. Лукиенко, д-р техн. наук, доцент (Новомосковск).
Н. М. Митюков, д-р техн. наук, доцент (Ижевск).
Н. М. Насыбуллина, д-р фарм. наук, профессор (Казань).
Л. И. Фалюшина, д-р педаг. наук, доцент (Ульяновск).
О. Н. Кондратьева, канд. фил. наук, доцент (Кемерово).
Т. А. Магсумов, канд. истор. наук, профессор РАЕ
(Набережные Челны).
О. В. Белоус, канд. психол. наук, доцент (Армавир).
В. В. Вышкварцев, канд. юрид. наук, доцент (Москва).
И. Д. Котляров, канд. экон. наук, доцент (Санкт-Петербург).
Н. Е. Назарова, канд. техн. наук, доцент (Нижний Новгород).
К. И. Курпаяниди, канд. экон. наук, доцент (Узбекистан).
Г. А. Мамедова, канд. химич. наук, старший научный
сотрудник (Азербайджан).
Е. А. Мурзина, канд. экон. наук, доцент (Йошкар-Ола).
Т. В. Ялялиева, канд. экон. наук, доцент (Йошкар-Ола).

© ООО «Коллоквиум», 2012

СОДЕРЖАНИЕ	CONTENTS
НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ <i>О. Я. Кравец, О. Ю. Заславская</i>	NEW APPROACHES IN EDUCATION <i>O. Ya. Kravets, O. Yu. Zaslavskaya</i>
Компетентностная парадигма построения индивидуальной образовательной траектории на основе обратной связи в системе управления обучением.	Competence-based paradigm of constructing individual educational path based on learning management system feedback.
<i>Е. С. Нагаткина</i>	<i>E. S. Nagatkina</i>
Детская субкультура: анализ подходов к выделению понятия.	Children's subculture: analysis of approaches to concept definition.
<i>С. Ю. Девярых</i>	<i>S. Yu. Devyatykh</i>
Развитие личности студента в образовательной среде вуза.	Development of student's personality in higher educational institution instructional setting.
ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ <i>А. И. Татаринцев</i>	ICT IN EDUCATION <i>A. I. Tatarintsev</i>
Предпосылки и условия возникновения электронных учебно-методических комплексов.	Pre-requisites and conditions for appearance of e-teaching materials.
<i>Н. В. Минина</i>	<i>N. V. Minina</i>
Развитие интереса к учению через современные технологии.	Using modern technologies to enhance student learning interest.
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Н. А. Дмитриенко</i>	THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING <i>N. A. Dmitrienko</i>
Субъектность как средство формирования жизнеспособности личности.	Subjectivity as means of person's vitality development.
КУЛЬТЫ РИМСКОЙ АРМИИ (авторская серия) <i>Н. И. Соловьянов</i>	ROMAN MILITARY CULTS (author's series) <i>N. I. Solovianov</i>
Культы римской армии в римско-италийском регионе.	Roman military cults in Roman and Italic region.
<i>Н. И. Соловьянов</i>	<i>N. I. Solovianov</i>
Культовая практика высших должностных лиц римской армии в I-III вв.	Cult practices of senior officials of the Roman army in I-III centuries.
ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ <i>Н. И. Фомина</i>	PHILOSOPHY ISSUES <i>N. I. Fomina</i>
Теоретический анализ проблемы ответственности.	Theoretical analysis of responsibility.
СВЕЖИЙ ВЗГЛЯД <i>С. В. Сенников</i>	FRESH VIEW <i>S. V. Sennikov</i>
Художественный анализ трилогии Марии Семеновой «Волкодав».	Art analysis of Maria Semenova's trilogy «Wolfhound».
<i>А. Н. Самохин</i>	<i>A. N. Samokhin</i>
Преподаватель Саратовского культурно-просветительного училища Иван Иванович Сердюк.	Teacher of Saratov cultural and educational school Ivan Ivanovich Serdyuk.
<i>Информация для авторов</i>	<i>Information for the authors</i>

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378

О. Я. Кравец, О. Ю. Заславская

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПАРАДИГМА ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ НА ОСНОВЕ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ

Рассмотрена компетентностная парадигма построения индивидуальной образовательной траектории на основе обратной связи в системе управления обучением.

Ключевые слова: компетентностная парадигма, обратная связь, управление обучением.

Основные функции управления обучением. Учебный процесс – это система организации учебно-воспитательной деятельности. Он направлен на достижение целей образования.

Можно выделить несколько существенных функций:

- мотивационно-целевая;
- информационно-аналитическая;
- планово-прогностическая;
- контрольно-диагностическая;
- организационно-исполнительская;
- регулятивно-коррекционная.

Мотивационно-целевая функция управления изучением информатики содержит в себе формирование проблемного сознания с помощью повышения мотивации изучения информатики.

Формирование мотивов:

- социальных – желание быть нужным, ситуации взаимопомощи, сотрудничества, заинтересованности;
- волевых – необходимость выполнять требования образования;
- познавательных – общий интерес к деятельности, поиск новых решений.

Мотивационно-целевая функция играет роль процесса проектирования изучения информатики. Основная задача преподавателя информатики – это создание условий, мотивирующих студентов на развитие через систему повышения личностной, предметной, интегрированной и общеучебной компетентности студентов [2].

Информационно-аналитическая функция управления изучением информатики содержит в себе выбор и поиск необходимой информации:

- проведение констатирующего анализа и выявление проблемы;
- хранение;
- сбор информации;
- поиск информации;
- обработка;
- использование информации.

Информационно-аналитическое обеспечение – это функция управления, которая направлена на исследование фактического состояния дела и обоснованности использования разнообразных средств, способов и воздействий для получения запрограммированных результатов изучения информатики.

Планово-прогностическая функция управления изучением информатики является разработкой концепции развития и составлением прогноза конечных результатов. Обязательной и важной частью функции планирования изучением информатики является определение параметров, выбор, по которым и будут оцениваться все результаты обучения информатики, определение минимально возможных значений этих параметров. Планирование рассматривает подробное описание средств и путей достижения целей.

Контрольно-диагностическая функция управления изучением информатики предполагает разработку требований по оперативному контролю процесса обучения. Реализацию диагностики результатов изучения информатики, раскрытие причинно-следственных связей в оценке действий по фактам их достижения [1].

Организационно-исполнительская функция управления изучением информатики предполагает организацию деятельности, определение ответственности, обязанностей и прав всех участников образовательного процесса.

Регулятивно-коррекционная функция управления изучением информатики включает в себя обеспечение процесса обучения студентов в заданном режиме, поддержание благоприятного психологического климата в коллективе, нейтрализация отрицательных факторов воздействия, устранение негативных отклонений в осуществлении технологий.

В процессе обучения преподавателю информатики необходимо выявить негативные отклонения и устранить их, свести до минимума отрицательные воздействия, укрепить положительные факторы развития [3].

Обратная связь как элемент теории управления в формировании компетенций на основе модульного обучения. Разработка прогрессивных технологий обучения и их внедрение в образовательные структуры относится к важнейшим задачам инновационного развития образовательного процесса.

Несмотря на то, что широко тиражируются дистанционные формы образования, компьютерное тестирование знаний, оценка уровня образования и профессиональной подготовки студентов и выпускников вузов представляет собой сложную задачу. Организация устойчивой обратной связи процесса обучения, обеспечивающего единство контроля, анализа и прогноза является необходимой при нынешнем этапе информатизации высшего образования. В настоящее время достаточно широкое распространение получают элементы обратной связи на уровне образовательных учреждений. С помощью обратной связи помимо результатов обучения возможно исследовать вопросы эффективности той или иной технологии обучения, определить факторы, влияющие на обучение, уровень квалификации преподавателей, и др.

В последнее время в связи с ориентировкой на подготовку и обучение компетентного специалиста, что согласовывается с требованиями работодателей, меняется и структура модели специалиста на компетентностно-ориентированную.

Компетентностные модели ориентированы на подготовку специалистов, обладающих помимо высокого уровня профессиональных компетенций, высоким уровнем когнитивных компетенций, а именно способности к саморазвитию, готовности к изменениям и профессиональной мобильности восприятия инноваций, обучаемости, креативности, способности к генерации новых идей, высоким уровнем сформированности индивидуальных понятийных струк-

тур и т.п. Поскольку главными ресурсами мировой экономики являются образование, информация и знания, то одной из отличительных особенностей учебной деятельности становится ведущая роль познавательных процессов в ее реализации. Существует достаточное количество публикаций на тему моделей компетенций, классификаций компетенций и определений данных понятий. Например, в [4] предлагается следующее определение: «под компетенцией мы понимаем наперед заданное социальное требование (норму) к образовательной подготовке специалиста, необходимое для его качественной продуктивной деятельности в соответствующей сфере. Компетентность – уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) специалиста и минимально необходимый опыт деятельности в заданной сфере».

Нами выделены и проанализированы компетенции, которые имеют принципиальное значение для успешного выполнения работы интеллектуального характера и оценки потенциала становления и дальнейшего развития профессионала. Формирование компетенций, относящиеся к параметрам когнитивной сферы, необходимо для высококачественного выполнения интеллектуальной деятельности. Учебная деятельность в современных условиях подготовки специалиста с высшим образованием, характеризующаяся специфическими особенностями, которые соответствуют изменениям, происходящим в высшей школе, несомненно относится к интеллектуальным видам деятельности.

На основе проведенного анализа компетентностных моделей разработана интегрированная компетентностная модель, в которую входят когнитивные, регулятивные и социально-коммуникативные параметры, составляющие основу структуры профессиональной деятельности.

Группа параметров включает:

- познавательные стратегии (сенсорные предпочтения восприятия информации, умение осуществлять выбор релевантной-иррелевантной информации, организацию познавательных процессов, критическое отношение к информации, управление информационными потоками);
- характеристики мыслительных процессов (методы формирования умозаключений, аргументированность суждений);
- параметры сформированности понятийных структур (особенность организации метакогнитивного опыта, сформированность индивидуальных понятийных структур, метакогнитивную осведомленность);
- параметры когнитивных стилей («полезависимость-полenezависимость» и др.), индивидуальных стилей обучения.

Задачей обратной связи является получение информации о текущем уровне сформированности компетенций как интегральной характеристики специалиста и его потенциальных возможностях с целью предоставления информации рекомендательного характера для его дальнейшей учебной и профессиональной деятельности, информационно обоснованных решений относительно управления процессом формирования профессиональных компетенций.

В результате формируется интегрированный комплексный показатель уровня сформированности профессиональных компетенций в виде профиля. По показателям потенциальных компетенций специалистов на определенном функциональном уровне (уровне обучения, например, для студента – будущего специалиста, или на определенном профессиональном уровне специалиста-профессионала высокого класса) возможно определить, соответствует ли уровень сформированности профессиональных компетенций специалиста уровню, требуемому для успешного выполнения определенной работы, в частности в сфере интеллектуального труда.

Основная цель получения индивидуальных профилей – дальнейшая направленность на индивидуализацию траектории получения образования студентами. Необходимость направленности образовательных технологий именно на индивидуализацию обучения отмечается многими авторами [5].

Обратная связь отличается от обычной оценки и контроля знаний тем, что обеспечивает оперативную взаимосвязь с преподавателем с возможностью адаптивного внесения корректировок в процесс обучения. Система обратной связи включает в себя инструменты контроля знаний, методики внесения коррекций процесса обучения, направленных непосредственно на

личность студента с учетом его индивидуальной модели и профиля сформированности профессиональных компетенций.

Основной целью разработки системы обратной связи формирования профессиональных компетенций является повышение эффективности преподавательской деятельности и обучения студентов посредством установления постоянной обратной связи процесса обучения, анализа результатов, управления процессом контроля знаний и обучения на основе индивидуальной модели обучаемого. Функциональное назначение разрабатываемой системы: контроль качества обучения студентов и определение путей его дальнейшего совершенствования; текущий тестовый контроль знаний; тренировочный контроль; итоговый контроль по дисциплинам; предварительное тестирование знаний студентов в ходе занятий с выставлением окончательной оценки с учетом текущей успеваемости; контроль усвоения студентами практических умений и навыков и их самостоятельной работы; управление процессом обучения на основе обработки полученных в ходе анализа обратной связи данных; отражение индивидуальных результатов; отражение рейтинговых результатов (по группе); анализ результатов с целью получения выводов (выявление слабоизученных модулей дисциплины, корректировка изучаемого материала).

Индивидуальная образовательная траектория и теория управления. В современных условиях рынок труда стал с очевидной необходимостью совершенствоваться в области подготовки кадров, что принесло закономерные изменения в системе многоуровневого непрерывного образования. Постепенно протекает процесс ее реформирования. Можно говорить о том, что уже произошел переход к многоуровневой структуре подготовки. Ее основой является компетентностный подход. Основной целью высшего учебного заведения становится развитие ключевых компетенций.

Студенты приходят в высшие учебные заведения с различным исходным уровнем подготовки. Они имеют существенные различия – с определенным опытом практической работы на производстве и сочетающие ее с учебой, получившие начальное, общее среднее или среднее профессиональное образование. В этом отношении представляется нецелесообразным производить их обучение по всеобщему единому учебному плану, потому что у кого-то из них, возможно, недостаточно развиты необходимые компетенции; для кого-то сведения могут оказаться избыточными, – все это влечет за собой потерю средств и времени.

Главной особенностью современной системы образования, которая решает указанные проблемы, становится возможность обучения по индивидуальной образовательной траектории. И она все более привлекательна в последнее время.

С переходом на двухуровневую систему появляется дополнительная возможность дать студенту индивидуальный план, который устанавливает порядок и состав изучаемых дисциплин.

Эта тематика затрагивалась в рамках решения задач управления качеством подготовки выпускников высших учебных заведений в работах таких известных исследователей, как А. И. Субетто, Н. А. Селезнева, С. А. Пиявский, Л. А. Растринин, В. А. Камаев, А. М. Бершадский. Тем не менее, в рамках представленных работ анализируется управление изучением отдельных учебных дисциплин, а не образовательной траекторией в целом.

Использование методик теории управления. Современные условия требуют от преподавателя не только и не столько знания предмета, преподавательские навыки, работоспособность, но и способность организовать самостоятельную работу студентов. Необходимое условие для современного обучения – это возможность эффективного управления преподавателем самостоятельной деятельностью студента в условиях модернизации системы образования.

Ведущим направлением изменения структуры образования является информатизация учебного процесса. Все средства информатизации стали для студентов способом развития мышления. Студенты обязаны освоить навыки поиска информации, систематизации, ее обработки, применения на практике в собственной учебной и повседневной деятельности.

Нужно подготовить студентов технического вуза эффективно использовать телекоммуникационные и информационные технологии, оперативно воспринимать значительный объем информации. Все это является частью базовой составляющей общих учебных компетенций,

которая развивается и закладывается в процессе обучения информатике. В этом отношении в учебном процессе особенная роль уделяется преподавателю именно этой учебной дисциплины [7].

Задача преподавателя, ведущего курс информатики, заключается и в том, чтобы добиться всеобщей компьютерной грамотности. Исходя из вышесказанного, самым эффективным является личностно-ориентированное преподавание, которое нацелено на индивидуализацию обучения с помощью адаптивного управления. Активное применение информационно-коммуникативных технологий позволяет создавать процесс обучения в виде деятельности [11].

Главная роль в этом процессе отводится многопараметрическим адаптивным диагностическим обучающим программам с гибкой структурой управления.

На первом этапе предлагается модель учебного процесса со строгой структурой управления. Она рассчитана на студента, обладающего средним уровнем подготовленности. Здесь используется поэтапное создание учебных навыков, умений и действий, основанное на открытых действиях студентов.

Второй этап предполагает, что преподаватель диагностирует уровень знаний студентов. В зависимости от этого уровня создается группы для дальнейшего обучения.

Третий этап является основным. Преподаватель проводит мониторинг текущей, а после и итоговой адаптации. Здесь уже учитывается и самооценка студентов [6].

Система управления делается более гибкой, если преподаватель в своей работе руководствуется тем, что студент способен правильно оценить уровень собственных знаний. Исходя из этого, преподаватель разрабатывает программу адаптивного управления обучением с применением индивидуальной образовательной траектории [9].

Общая постановка задачи и связанные проблемы.

1. Имеется N параметров качества обучения Δ_i ($i=1\dots N$), для каждого из которых по динамике D_i ($i=1\dots N$) можно сказать, является данная динамика показателем улучшения или ухудшения общего, интегрального показателя качества $ID_N = ID_N(\Delta_1, \Delta_2, \dots, \Delta_N)$ как весовой аддитивной свертки параметров:

$$ID_N = \sum_{i=1}^N \alpha_i \Delta_i.$$

С другой стороны, имеется N функций динамики

$F_i(\Delta_1, \Delta_2, \dots, \Delta_N): R^N \rightarrow \{ "+", "0", "-" \}$ (лучше, без изменений, хуже). Каждая из функций F_i снабжена весом β_i , определяющим важность соответствующего показателя динамики.

Перед исследователем возникает ряд задач:

- определение взаимосвязи ID_N и F_i ;
- определение вида каждой из функций F_i ;
- определение весов β_i , возможно, с применением метода экспертных оценок или на основе статистических экспериментов;
- определение набора функций F_i и доказательство его полноты и ортогональности;
- определение вида интегральной функции ID_N .

2. Тактика (технология, методология, методика) обучения характеризуется M каналами (способами) воздействия на обучаемого, причем существует M функций $G_j: R \Rightarrow R^N$, определяющих ожидаемые D_i при воздействии на обучаемого посредством канала (способа) j (см. схему).

Существуют дополнительные блоки, не обозначенные на схеме. Среди них: блок экспертного определения и коррекции β_i ; блок первоначального выбора обучающих воздействий G_j ; блок определения первоначального состояния обучаемого; блок доопределения показателей качества путем проведения дополнительных исследований; база данных, содержащих типовые состояния и рекомендуемые тактики обучения; ряд других.

Перед исследователем возникает ряд задач:

- определение статистической связи между G_j и D_i ;

- определение зависимости величин коррекции тактики обучения ΔG_j от качественных оценок обучающего воздействия $\beta_i F_i$ и количественной оценки состояния обучаемого ID_N .
- создание алгоритма адаптации тактики, позволяющего исключать обучающее воздействие из набора G_j или добавлять новое.

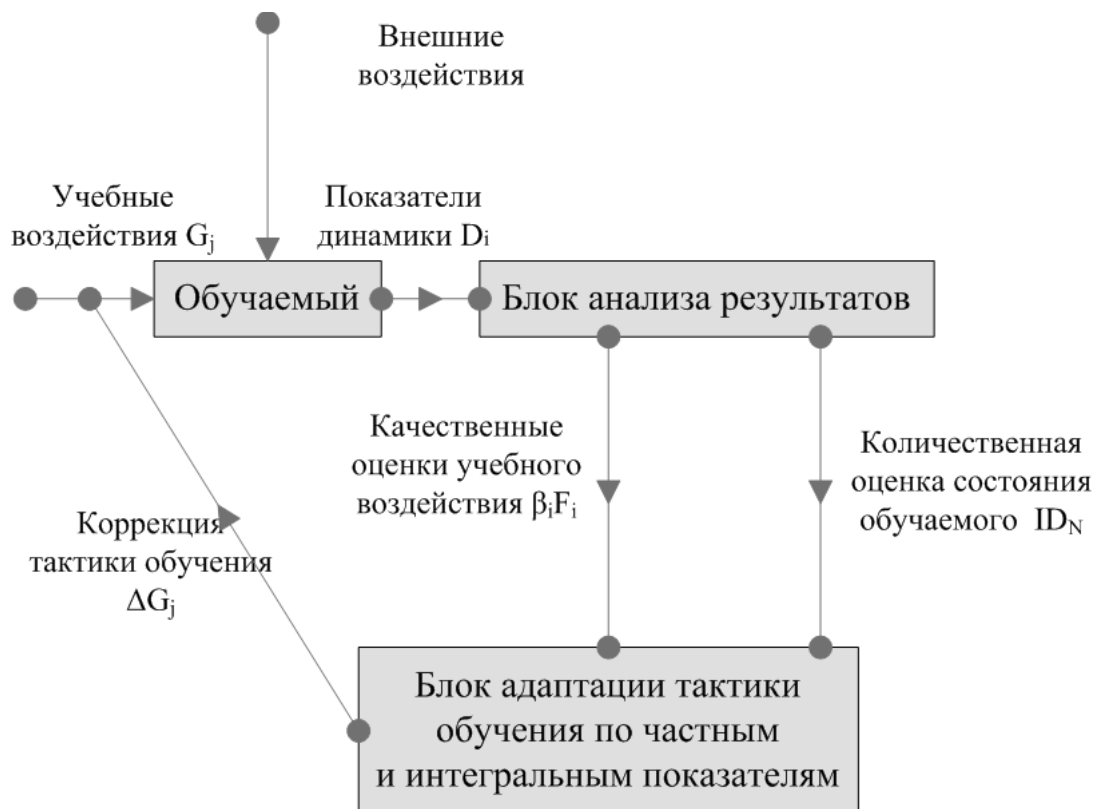


Рис. 1. Схема адаптивного управления выбором тактики обучения и учебных воздействий

Технологии управления обучением. **Программированное обучение** своей целью ставит повышение эффективности управления процессом обучения. В его основе лежит работа студентов по установленной программе. В процессе выполнения этой программы студент приобретает необходимые знания. Преподаватель должен наблюдать за эффективностью изучения студентом учебного материала. Если возникает необходимость, преподаватель регулирует действия обучающихся. Таким образом, обеспечивается индивидуальный подход к обучению. Преподаватель применяет различные алгоритмы, схемы, использует разнообразные информационные возможности. Дидактические принципы данного метода:

- систематичность,
- последовательность,
- доступность,
- самостоятельность.

Если рассматривать традиционную систему обучения, то можно сказать, что всем студентам периодически выдают индивидуальные задания. Применение современных электронных образовательных программ позволяет дать индивидуальные задания абсолютно каждому студенту. Используя такой подход, преподаватель получает возможность осуществлять корректировку и контроль работы, оперативно прослеживать качество усвоения программы [8].

Адаптивное обучение является эффективным управлением самостоятельной работой сту-

дентов с использованием информационно-коммуникативных технологий. Адаптивное обучение – это:

- индивидуальный и дифференцированный подход в обучении;
- возможность выбрать собственную траекторию обучения;
- оперативная **обратная связь** и контроль.

Преподаватель дает необходимые рекомендации и консультации студентам, что позволяет максимально индивидуализировать процесс обучения. При этом весь учебный материал разделяется на отдельные блоки, с которыми студент проводит самостоятельную работу. Каждый блок завершается контролем. Особое значение этот подход приобретает из-за того, что обеспечивает устойчивую **обратную связь**: преподаватель – студент – преподаватель.

Еще один способ организации образовательного процесса – это **модульное обучение**. В его основе лежит блочно-модульная подача учебного материала. Модули могут содействовать развитию ключевых компетентностей студентов. Основа компетентностного подхода в обучении заключается в том, что истинное знание – это, прежде всего, индивидуальное знание, которое получено в процессе деятельности. **Компетенция** – это одновременно и умение, и знания, а главное готовность их использовать в конкретной ситуации. Этот подход позволяет сместить акцент на индивидуальную, самостоятельную работу студентов.

Технология адаптивного управления образовательным процессом с помощью представленных методов позволяет обеспечить индивидуализацию в обучении [6].

Особенности использования технологий управления обучением в России. В связи с реформой образования в России, активными процессами информатизации как главного курса модернизации образования, усилением значения информации как особо важного ресурса повышается значимость подготовки преподавателя в области эффективного применения информационных технологий и совершенствования методики обучения информатике. Средства информатизации должны стать для студента одними из средств развития качественно нового типа мышления. Он должен стать естественным инструментом, который студенты смогут применять в своей повседневной и учебной деятельности.

В данное время в России идет становление новой системы образования, особенно в области информатики. Она ориентирована на повышение качества обучения информатике. Основной составляющей педагогического процесса в этих условиях становится эффективное личностно-ориентированное взаимодействие преподавателя и студента.

Современный этап характеризует переход от компьютерной грамотности к информационной культуре. В этих условиях первоочередной задачей студента становится обретение навыков применения новых информационных технологий в собственной образовательной деятельности [5].

Одним из приоритетных основных направлений национального проекта «Образование» становится вопрос информатизации образования. В обстановке перехода к информационному обществу нужно подготовить студентов к обработке и оперативному восприятию значительных объемов информации, овладению современной технологией, телекоммуникационными и информационными технологиями, методами и средствами работы с информацией. Для того чтобы обеспечить свободную ориентацию студента в информационном потоке, нужно чтобы он обладал соответствующим набором навыков, умений и знаний работы с информацией, знанием новых телекоммуникационных и информационных технологий, а также умением их применять в образовательной деятельности.

Выводы

Рассмотрены важные функции теории управления обучением: мотивационно-целевая, информационно-аналитическая, планово-прогностическая, контрольно-диагностическая, организационно-исполнительская, регулятивно-коррекционная.

Показана необходимость применения обратной связи для формирования профессиональных компетенций на основе модульного обучения.

Полноценный переход на компетентностную парадигму высшего образования требует введения в вузах полноценной системы обратной связи, как основного элемента теории управ-

ления для обеспечения адаптивности обучения.

Современные тенденции совершенствования системы профессиональной подготовки будущих специалистов, использование инноваций в образовании в большой степени опираются на потенциал компьютерных технологий, которые значительно индивидуализируют учебный процесс, увеличивают скорость усвоения материала, повышают качество образования, стимулируют развитие самостоятельной учебной работы, изменяют технологию и акценты методической работы преподавателя.

Главной особенностью современной системы образования становится возможность обучения по индивидуальной образовательной траектории.

Современные условия требуют от преподавателя не только и не столько знания предмета, преподавательские навыки, работоспособность, но и способность организовать самостоятельную работу студентов. Необходимое условие для современного обучения это возможность эффективного управления преподавателем самостоятельной деятельностью студента в условиях модернизации системы образования [7].

Существует несколько образовательных технологий теории управления, позволяющих максимально индивидуализировать обучение. Основными из них являются программированное обучение и модульное обучение.

В России одним из приоритетных направлений национального проекта «Образование» становится вопрос информатизации образования. Возникла необходимость формирования нового образа российского студента, которая существенно расширяет формально принятые рамки образования.

Библиографический список

1. Гудов, А. М. Система компьютерного контроля успеваемости студентов / А. М. Гудов, Е. А. Ростовцев // Матер. регион. НПК «Информационные недр Кузбасса». – Кемерово: Фирма Полиграф, 2001. – Ч. 2. – С. 194-198.
2. Компьютер как средство педагогической диагностики мотивации учения / Е. П. Дьяков, В. И. Лузянин, С. П. Шамец, В. И. Суриков // Новые информационные технологии в вузе. Мат. конф. – Новосибирск: НГУ, 1997. – С. 6.
3. Субетто, А. И. Онтология и эпистемология компетентного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова; М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
4. Тришина, С. В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования / С. В. Тришина, А. В. Хуторской // Эйдос. – 2004. – С. 22.
5. Технология информационной поддержки инновационного управления учебной деятельностью вуза / В. Н. Чудинов, М. А. Соловьев, И. А. Ботыгин, К. А. Каликин // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 7.
6. Ашаев, Ю. П. Использование компьютерного мониторинга знаний в образовательном процессе / Ю. П. Ашаев // Вестник БГТУ им. В. Шухова. Строительство и архитектура. – 2002. – № 1. – С. 160-163.
7. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов, как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения / В. И. Байденко. – М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 54 с.
8. Гудов, А. М. Система компьютерного контроля успеваемости студентов / А. М. Гудов, Е. А. Ростовцев // Матер. регион. НПК «Информационные недр Кузбасса». – Кемерово: Фирма Полиграф, 2001. – Ч. 2. – С. 194-198.
9. Егоров, А. И. Основы теории управления / А. И. Егоров. – М.: Физматлит, 2004. – 504 с.
10. Овчинников, А. В. Компьютерное тестирование знаний и организация учебного процесса в высших и средних учебных заведениях / А. В. Овчинников, Г. С. Овчинникова // Матер. регион. НПК «Информационные недр Кузбасса». – Кемерово: Фирма Полиграф, 2001. – С. 166-170.
11. Русакова, Н. А. Организационно-педагогическое обеспечение процесса формирования компьютерной грамотности студентов университета / Н. А. Русакова, Е. А. Прохорова // Матер. регион. НПК «Информационные недр Кузбасса». – Кемерово: Фирма Полиграф, 2001. – С. 180.
12. Тришина, С. В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования / С. В. Тришина, А. В. Хуторской // Эйдос. – 2004. – С. 22.

Статья поступила в редакцию 13.01.2012.

КРАВЕЦ Олег Яковлевич – доктор технических наук, профессор, руководитель Центра дистанционного образования Воронежского государственного технического университета.

ЗАСЛАВСКАЯ Ольга Юрьевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор Московского городского педагогического университета.

УДК 37.02

*Е. С. Нагаткина***ДЕТСКАЯ СУБКУЛЬТУРА: АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ВЫДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ**

В статье рассматривается проблема определения в педагогике понятия «субкультура детства». Существует большое количество интерпретаций данного термина в гуманитарных науках, что позволяет проанализировать разные аспекты в его содержании.

Ключевые слова: субкультура, детская субкультура, культура детства.

Большинство исследователей (Д. И. Фельдштейн, В. Т. Кудрявцев, Е. М. Рыбинский, И. С. Кон и др.) на современном этапе развития психолого-педагогической науки рассматривают детство как целостный социокультурный феномен, который требует тщательного изучения. В XXI веке большую значимость начинает приобретать междисциплинарный подход, что позволяет рассматривать конкретную проблему или объект с точки зрения различных наук. Так, при изучении состояния детской субкультуры в современных условиях, возникла необходимость проанализировать объект исследования с учётом разных подходов. Это связано в первую очередь с тем, что в педагогике нет общепринятого определения понятия «субкультура», равно как и понятия «детство». Поскольку последнее требует отдельного рассмотрения, в данной статье мы будем опираться на его определение в соответствии с Российской педагогической энциклопедией (1993). «Детство – это этап развития человека, предшествующий взрослости, который характеризуется интенсивным ростом организма и формированием высших психических функций, опосредованным социокультурными факторами» [1, с. 261].

«Субкультура» (от лат. sub – под и cultura – культура; «подкультура») – это понятие первоначально использовалось в таких науках, как культурология и социология, и затем было заимствовано психологами и педагогами. Появление самого термина в научной литературе относят к 1930-м гг., а своё распространение он получил в 1960-70-х гг. в связи с появлением молодежных движений и исследованием их [2]. Этимологически исходным словом понятия является «культура», которое имеет большое количество интерпретаций. В большинстве европейских языков оно восходит к латинскому слову «cultura», которое первоначально означало «возделывание», «выращивание», а со временем приобрело значение «воспитание, образование». По определению В. С. Степина, «культура - это система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, выступающих условием воспроизводства и изменения социальной жизни во всех ее основных проявлениях...Культура хранит, транслирует и генерирует программы деятельности, поведения и общения людей» [3, с. 527]. Передача накопленного опыта из поколения в поколение происходит благодаря закреплению его в знаковой форме и предметном мире, а человек при этом одновременно является объектом и субъектом культуры. Культурно-историческая психология доказывает, что наиболее интенсивное присвоение имеющихся культурных образцов, представленных в знаково-символической форме, типах социального поведения и взаимоотношений людей происходит в детстве, способствуя развитию всех сторон личности и процессу социализации (Л. С. Выготский, А. В. Леонтьев и др.). При этом очевидно, что ребёнок в своей деятельности может генерировать новые элементы культуры (В. Т. Кудрявцев). Иными словами, создаётся некий микромир, действующий по собственным («детским») законам, но отражающий всё, что происходит вне его. Это и есть то, что принято называть детской субкультурой. М. Мид, Д. Б. Эльконин, И. С. Кон, В. Т. Кудрявцев, В. М. Осорина, В. В. Абраменкова и другие ученые доказали, что она играет особую роль в жизнедеятельности и общении детей, формировании их личности,

интеграции в общество и культуру. Интересно то, что все авторы являются представителями разных научных направлений (психология, социология, этнография и т.д.), и, рассматривая интересные их особенности этого явления, пришли к общим выводам, что подтверждает полидисциплинарность содержания данного понятия и методов его исследования.

В педагогических и психологических словарях и научных работах термин «детская субкультура» чаще всего рассматривается в двух значениях. В широком смысле это «все, что создано человеческим обществом для детей и детьми; в более узком — смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития» [4, с. 98]. Обобщая опыт разных исследователей (В. В. Абраменкова, В. М. Осорина, С. Н. Щеглова, В. А. Мудрик), можно выделить следующие компоненты детской субкультуры:

1. Детский «правовой кодекс», раскрывающий своеобразие норм поведения и взаимоотношений со сверстниками.
2. Детский фольклор (колыбельные песни, дразнилки, считалки, элементы смехового мира детства).
3. Способы и формы свободного времяпрепровождения (игры, творчество, хобби).
4. Детская речь (словотворчество, «тайный» язык, прозвища).
5. Детская картина мира (детское философствование, сказочный мир, совокупность ценностей и представлений о мире).
6. Материальные свидетельства субкультуры (игрушки, одежда, личные комнаты, результаты творческой продуктивной деятельности и хобби).

В социологии и культурологии субкультуру рассматривают как некоторую подсистему «официальной» культуры и совокупность ценностей, моделей поведения, социально-психологических признаков, определяющих стиль жизни какой-либо социальной группы, которая, представляя собой самостоятельное целостное образование в рамках доминирующей культуры, может отличаться от неё языком, манерой поведения, одеждой и другими аспектами [5]. Социальная педагогика определяет понятие «субкультура» как «совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, ценностей, стереотипов, вкусов и т.п.), влияющих на стиль жизни и мышления определённых номинальных и реальных групп людей и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они» (остальных представителей социума)» [6, с. 64]. Исследования по истории детства доказывают, что до эпохи Возрождения к детям относились как к маленьким взрослым, не было особой одежды и предметов быта. Но осознавали ли дети себя непохожими друг на друга и на родителей? Другими словами, существовала ли их субкультура в таком её понимании. Социолог Л.Г. Ионин объясняет субкультуру как основу возникновения и воспроизводства социальных форм и отношений, двигатель социального изменения и развития. Он отмечает, что членам субкультуры часто доступна информация или особые каналы ее получения, которые недоступны культуре в целом. Кроме того, членство в той или иной субкультуре побуждает человека заниматься чем-либо (наукой, искусством и т.д.) интенсивнее и эффективнее, так как благодаря этим занятиям он получает признание значимых для него людей [7]. Действительно, детский язык, фольклор, особенности выстраивания взаимоотношений затрудняют доступ в мир ребёнка «непосвященным» взрослым, а ради дружбы или признания родителей дети увлекаются творчеством или спортом, например. Это также подтверждает теорию социализации личности.

Р. М. Чумичева субкультуру детства рассматривает как «культуру в культуре», которая включает в себя, с одной стороны, знания, мироощущения, установки, ценности, адекватные нормам и ценностям, функционирующим в обществе; а с другой стороны, эти же понятия, но трансформированные в соответствии с собственным внутренним миром личности, ее образом «Я». Детство, по её словам, рождает собственную культуру бытия ребенка [8]. А В. Т. Кудрявцев отмечает, что такая система ценностей, складываясь в рамках господствующей культуры общества, занимает в ней относительно самостоятельное место [9]. Можно сказать, что культура общества и культура детского мира представляют собой своеобразные взаимно влияющие друг на друга элементы целостной системы.

Среди обозначенных выше элементов детской субкультуры есть то, что существует исключительно в среде самих детей, и то, что создаётся для них и поддерживается взрослыми. В русле этого аспекта стоит рассмотреть понятие «культура детства». Представители нового научного междисциплинарного направления социология детства (С. Н. Майорова-Щеглова и др.) понимают его как совокупность устоявшихся, оформленных в традиции религиозно-этических, правовых, художественно-эстетических норм, образцов и реальных практик поведения взрослого сообщества по отношению к детству. Кроме того, они утверждают, что существуют множества таких культур, которые соотносятся с конкретными социально-историческими и экономическими условиями общества. К примеру, культура детства в эпоху Просвещения отличается от современной, но каждая представляет собой самостоятельное образование в культуре, будучи одновременно определённым этапом генезиса отношений к детям в истории человечества. Детскую субкультуру они же определяют как «неинституционализированный сектор детства», регулирующий межличностные отношения, как совокупность особенностей поведения, форм общения, способов деятельности самих детей, и как социокультурные инварианты, зафиксированные в языке, мышлении, игровых действиях и фольклоре [10]. Эти выводы следует принять во внимание, хотя данная теория, в отличие от приведённых выше, не учитывает взгляды ребёнка на мир и его отношение к нему, что связано с предметом и задачами социологической науки. В связи с этим, изучение сложных понятий с точки зрения различных наук позволяет выделить наиболее значимые и специфические характеристики в их содержании и избежать в дальнейшем ошибочных выводов.

На содержание детской субкультуры следует обратить значительное внимание при разработке образовательных методик и программ, реализации общения и совместной деятельности взрослого с ребёнком и, безусловно, при производстве детских товаров. В первую очередь важно учитывать ценности, интересы и миропонимание детей, отражающие как исторически сложившиеся социокультурные инварианты, так и зарождающиеся, адекватные современным условиям в каждом конкретном обществе, то есть *собственно детскую субкультуру*. При этом стоит отличать то, что создано взрослыми для детей и отношения к миру детства, то есть *культуру детства*. Но изучая психолого-педагогическую литературу, мы обнаруживаем употребление обоих терминов в качестве синонимов, что представляется не совсем корректным. Междисциплинарный подход к анализу заявленной в начале статьи проблеме показывает, что для педагогической теории и практики будет рациональным смысловое разделение данных понятий.

Библиографический список

1. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х томах. – Том I (А-Л) / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – 608 с.
2. Щепанская, Т. Б. Традиции городских субкультур / Т. Б. Щепанская // Современный городской фольклор. – М.: РГГУ, 2003. – С. 27-33.
3. Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом. 2003. – С. 527-529.
4. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Слюсаревский, Н. Н. Субкультура как объект исследования / Н. Н. Слюсаревский. // Социология: теории, методы, маркетинг. – 2002. – № 3. – С. 117-127.
6. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. – 5-е изд., доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 224 с.
7. Ионин, Л. Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие: учебное пособие для студентов вузов / Л. Г. Ионин. – М.: Логос, 2000. – 427 с.
8. Чумичева, Р. М. Ценностно-смысловое развитие дошкольников (на материале истории и культуры Донского края) / Р. М. Чумичева. – Ростов-н/Дону, 2005. – 256 с.
9. Кудрявцев, В. Т. Ещё раз о природе детской субкультуры / В. Т. Кудрявцев, Т. И. Алиева // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3. – С. 87-91.

10. *Майорова-Щеглова, С. Н.* Детская субкультура – неинституционализированный сектор детства / С. Н. Майорова-Щеглова. [электронный ресурс] // Социология детства. URL: http://www.childsoc.ru/doc/child_sub_kult.pdf

Статья поступила в редакцию 31.01.2012.

НАГАТКИНА Екатерина Сергеевна – аспирант, ассистент кафедры дошкольной педагогики ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова».

УДК 37.025

С. Ю. Девярых

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Рефлексия, как условие понимания человеком самого себя, выступает в качестве психологического механизма личностного развития и саморазвития. С учетом функционирования механизма рефлексии представлен педагогический механизм развития личности студента в образовательной среде, реализация которого включает в себя ориентировочно-актуализирующий, рефлексивно-ретроспективный, смыслотворческий, рефлексивно-перспективный этапы и этап принятия и самоопределения.

Ключевые слова: образовательный процесс вуза, педагогическая среда вуза, развитие личности, рефлексия, саморазвитие.

Значительную часть своего социального времени молодые люди, получающие высшее профессиональное образование, проводят в образовательной среде вуза. Синтетической характеристикой образовательной среды является действие ее на субъекта, обитателя этой среды. Среда может активизировать образовательную деятельность учащихся или, наоборот, угнетать ее [11, с. 11].

Студенческий возраст (17-21 год), обычно связывают с началом включения человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. А. А. Вербицкий [2] рассматривает студенческий возраст как возраст наиболее интенсивного развития нравственных и эстетических чувств, стабилизации характера, овладением полным комплектом социальных ролей взрослого. В это время происходит преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций. Студенческий возраст характеризуется оптимумом развития интеллектуальных и физических сил, развития творческих способностей, что нередко может скрывать в себе иллюзии, что это возрастание сил будет продолжаться «вечно», что лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного легко достичь.

Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. У молодых людей заметно усилятся такие качества, как целеустремленность, самостоятельность, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам. Это возраст самоанализа и самооценки [8].

Хронологически студенческий возраст совпадает с переходом на стадию индивидуализации, и знаменуется кризисом юности, смысл которого связан с поиском своей укорененности в мире, с выработкой собственного мировоззрения, со становлением подлинного авторства в определении и реализации своего собственного способа жизни [7].

Вышесказанное позволяет говорить о том, что существуют психологические предпосылки для педагогически организованного развития и саморазвития личности студента в образовательной среде вуза. Эта педагогическая работа может быть реализована как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

Развитие – фундаментальное понятие диалектики, которое можно определить как совокупность изменений, которые приводят к появлению новых качеств [3]. Согласно В. И. Слободчикову [7] субъективная реальность является ключом в поиске оснований и условий нормального психического развития человека в пределах его индивидуальной жизни. Субъективность обнаруживает себя в главной способности человека – способности превращать собственную жизне-

деятельность в предмет практического преобразования, что и позволяет ему быть действительным субъектом собственной жизни.

Как показал Б. Г. Ананьев [1], результатом развития человека как индивида в ходе онтогенеза является достижение им биологической зрелости. Результатом развития психосоциальных качеств человека как личности в рамках его жизненного пути становится достижение им социальной зрелости. Развитие человека как субъекта практической и умственной деятельности реализуется в достижении им трудоспособности и умственной зрелости. Однако человек целостное и цельное образование. В этой связи встает вопрос о целях развития человека как целостного и цельного образования. В. Франкл [9] определяет нахождение смысла жизни как базовое стремление человека. В этой связи можно говорить о том, что «процесс осознания, сопровождаемый психологическими эффектами, и есть процесс психического развития, в ходе которого человек постигает самого себя, свое прошлое, свои настоящие возможности и свое будущее» [4, с. 33].

Механизмом личностного развития является рефлексия, которая выступает условием понимания человеком самого себя, что в первую очередь обуславливает понимание им других людей и мира в целом [6]. Рефлексивность – это способность личности выходить за пределы собственного «Я», осмысливать, изучать, анализировать события и поступки и на этой основе осуществлять свое развитие. Одновременно рефлексия – глубинное самопостижение, выявление своих психических возможностей. Таким образом, вне рефлексии нет полноценного личностного развития [10].

Развитие рефлексии осуществляется согласно общим психическим закономерностям развития деятельности, сформулированным А.Н. Леонтьевым: мотив, операции, способы осуществления деятельности, продукт деятельности. Генезис рефлексии проявляется на всех этапах развития деятельности. Полнота жизненных связей и отношений может воспитывать полноценную рефлексивную личность, поэтому совместная деятельность со взрослыми и сверстниками должна войти в жизнь ребенка, и тогда на основе рефлексии он сможет самостоятельно поставить цель и осуществить новую образовательную деятельность, скорректировать свое поведение с учетом общепринятых норм. В ходе развития рефлексии действует общий закон интериоризации, благодаря которому осознаются и постоянно сталкиваются общественно значимые цели с личностно значимыми [6].

Педагогическим средством развития и саморазвития личности выступают ценности. В психологии под ценностями понимаются разделяемые обществом или социальными группами убеждения по поводу целей, которые необходимо достичь, и тех основных путей и средств, которые ведут к этим целям: и ценности базовые, терминальные и ценности-средства, инструментальные. Ценности, составляя единую нормативную иерархически организованную систему, регулируют поведение людей и социальных групп в обществе; являясь частью сознания, как отдельного человека, так и общественного сознания в целом, они становятся ориентирами при выборе способа действий: проверяют и отбирают идеалы, выстраивают цели, содержат способы достижения этих целей. Таким образом, ценности, по замечанию Б. Г. Ананьева, «образуют первичный класс личностных свойств» [1, с. 146].

Каковы механизмы развития и саморазвития личности студента в образовательной среде вуза?

В отечественной психолого-педагогической науке существует ряд концепций по развитию личностных качества и образований, среди которых теория интериоризации А. Н. Леонтьева. Теория интериоризации трактует процесс развития личности как «интериоризацию» образа поведения, переход его во внутренний план личности, что, в свою очередь, предполагает образование адекватных внешним социальным нормам поведенческих умений и мотивов поведения. К примеру, Л. И. Рувинский [5] рассматривая процесс нравственного развития школьника в образовательной среде, выделил в нем несколько стадий: процессуальную, личностную, стадию преобразований. На процессуальной стадии происходит операционная подготовка к усвоению нравственных норм; у ребенка отмечается их знание, но еще отсутствует навык нравственного поведения. На личностной стадии происходит усвоение нравственных норм, происходит при-

нятие мотивов нравственного поведения, а образец становится идеалом. На стадии преобразований нравственные нормы становятся личным опытом ребенка, а образец – стимулом для нравственного поведения. Л. И. Рувинский подчеркивал, что развертывание стадий в определенной мере зависит от того, насколько в процессе воспитания были сформированы основные ориентиры мотивов деятельности личности по осуществлению нравственных принципов и норм.

С учетом рефлексивного механизма личностного развития и саморазвития можно выделить следующие этапы реализации педагогического механизма развития личности студента в образовательной среде: ориентировочно-актуализирующий, рефлексивно-ретроспективный, смысловотворческий, рефлексивно-перспективный, компонент принятия и самоопределения.

На *ориентировочно-актуализирующем* этапе студенту презентуется определенная ценность, раскрывается ее социально-принятый смысл, уточняются те ожидания, которые общество предъявляет к своим членам с опорой на эту ценность. На этом этапе главное – создать положительный эмоциональный фон презентации, вызвать положительные эмоции у студента, поскольку положительно-окрашенные знания могут вызвать интерес к воспринимаемой им информации.

На *рефлексивно-ретроспективном* этапе организуется анализ и самоанализ позиции студента по отношению к предъявленной ценности, выясняется, насколько позиция студента совпадает или не совпадает с ее социально-принятым смыслом.

На этапе *смысловотворчества* организуется обмен личностными смыслами той или иной ценности, сложившимися у субъектов педагогического процесса, выделяются их общие и особенные моменты. В совместной смыслодеятельности формируется новый смысл той или иной ценности.

На *рефлексивно-перспективном* этапе новый смысл ценности экстраполируется на перспективное будущее воспитанника, рассматриваются возможные варианты его жизненного пути в связи с вновь открытым смыслом той или иной ценности.

На этапе *выбора и самоопределения* происходит сопоставление вариантов жизненного пути с учетом прежнего и нового смысла той или иной ценности, уточняются возможные результаты его развития, происходит выбор наиболее желаемого из них. Результаты выбора закрепляются в выборе того или иного стиля жизни.

Реализация выделенного механизма предполагает разработку педагогической модели, воплощение которой в практике образовательного учреждения позволит получить наибольший эффект по развитию личности студентов в образовательной среде вуза.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
3. Запорожец, А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М. Наука, 1978. – С. 243-267.
4. Психология человека от рождения до смерти / Ред. А. А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.
5. Рувинский, Л. И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников / Л. И. Рувинский. – М.: Педагогика, 1981. – 128 с.
6. Семенов, И. Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности: учебное пособие / И. Н. Семенов. – М.: МПСИ, 2000. – 64 с.
7. Слободчиков, В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. Н. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
8. Социология молодежи: учебник / В. Т. Лисовский (ред.), Я. И. Гилинский, С. И. Голод. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 460 с.
9. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 335 с.
10. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 267 с.

11. Ясвин, В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 125 с.

Статья поступила в редакцию 24.01.2012.

ДЕВЯТЫХ Сергей Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент, Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет, доцент кафедры психологии и педагогики (Беларусь)

ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 377.3

А. И. Татаринцев

ПРЕДПОСЫЛКИ И УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ

В статье рассматривается подразделение обучающих сред на два класса. Подробно приведены стили обучения при реализации современной компьютерной обучающей программы. Представлена эволюция компьютерной обучающей программы в развитии информационных технологий. Приведены требования при создании мультимедийной автоматизированной обучающей системы.

Ключевые слова: системное обучение, стили обучения, компьютерная обучающая программа, мультимедийная автоматизированная обучающая система, электронный учебно-методический комплекс, персональный компьютер.

Первые опыты по применению компьютеров в образовании относятся к началу 60-тых годов. Появились первые программные обучающие средства в виде автоматизированных учебных курсов, затем автоматизированных обучающих систем (АОС), реализующих парадигму программированного обучения. Динамика развития программного обеспечения, появление персональных компьютеров (ПК) третьего поколения, развитие телекоммуникационных технологий активно инициирует процессы внедрения и использования новых информационных технологий (НИТ) в образовании. Все это вместе взятое привело к появлению мультимедийных автоматизированных обучающих систем (МАОС).

Главной отличительной особенностью технологий обучения, основанных на использовании НИТ, от традиционных является применение компьютера в качестве нового и динамично развивающегося средства обучения, использование которого кардинально меняет систему форм и методов преподавания.

Назовем компьютерной обучающей программой (КОП) компьютерную программу многократного применения, специально разработанную или адаптированную для реализации педагогической функции учения или обучения при взаимодействии с обучаемым. Программы этого типа четко ориентированы на компьютерную поддержку процесса получения информации и формирования знаний в какой-либо области, закрепления навыков и умений, контроля или тестирования знаний.

В соответствии с двумя основными видами познавательной деятельности (*учение или обучение*) обучающие средства подразделяют на два класса – учебные среды и обучающие программы [1].

Глобальная педагогическая цель *учебных сред* – развитие творческих способностей учащегося путем создания благоприятной среды, исследуя которую учащийся приобретает нужные знания, а практическая задача – тренинг в решении задач определенного класса.

Обучающая программа должна обеспечить реализацию следующих педагогических целей: демонстрацию учебного материала; тренинг в определенной области; тестирование и диагностику в целях контроля за ходом процесса обучения; собственно обучение.

Четко очерченной границы, с точки зрения выполняемых методических функций, между учебными средами и обучающими программами нет. Единственное различие между обучающими средствами этих классов – отсутствие контроля фискального типа в учебных средах и наличие его в обучающих программах. Думается, что в перспективе, данная возможность будет присутствовать и в тех, и в других.

Современные КОП реализуют следующие стили обучения или их комбинации: объяснительное обучение; собеседование преподавателя и ученика; консультативное обучение; согласованная деятельность.

Объяснительное обучение. Ученику представляются многочисленные примеры решения задачи и объясняются значения каждого элемента знаний в процессе получения конечного результата. Процесс обучения представляется как процесс последовательной активизации знаний.

Собеседование преподавателя и ученика. В процессе собеседования позиции преподавателя и ученика являются активными. Преподаватель старается выявить пробелы в знаниях ученика, а последний пытается углубить свои знания через диалог с преподавателем. Хотя программная реализация собеседования очень сложна, но оно позволяет избежать механического обучения и довольно точно оценить уровень подготовки учащегося.

Консультативное обучение. Подход предполагает более активную деятельность учащегося в учебной среде, в которой ему предлагаются задачи, раскрывающие изучаемую предметную область и представляется возможность для их исследования. В этом режиме пользователь играет активную роль, а система – пассивную. В этом случае система превращается в некоторое подобие «электронной энциклопедии» с обеспечением доступа в режиме справочника. Аналогичная консультационная учебная помощь становится необходимой компонентой учебных сред и должна содержать как концептуальные, так и операционные знания, а также средства, необходимые для представления учебных материалов, организации режимов изучения (объяснение, закрепление, диагностика, повторение, исследование) и задания модели студента, учитывающей предысторию и параметры его обучения.

Согласованная деятельность. Ставится сложная (общая) задача, решение которой реализуется групповым методом в виде деловой игры или проектного обучения. При этом без согласованных действий учащихся в процессе решения задачи оптимальное достижение цели невозможно.

На современном этапе развития НИТ, программно-аппаратных средств, опыта использования ПК в учебном процессе целесообразно принять следующую классификацию КОП по функциональным признакам: электронные учебники – **ЭУ**; справочники, базы данных учебного назначения – **УБД**; предметно-ориентированные среды (учебные и специализированные пакеты, моделирующие программы) – **ПОС**.

Электронный учебник. Электронный учебник – это программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность самостоятельно освоить учебный курс или какую-либо его часть. ЭУ соединяет в себе свойства обычного учебника, справочника.

Справочники, базы данных учебного назначения. Программы этого типа предназначены для хранения и предъявления ученику разнообразной учебной информации учебного характера. Для этих материалов характерны иерархическая организация и быстрый поиск информации по различным признакам или контексту.

Предметно-ориентированная среда – это учебный пакет программ, позволяющий оперировать с объектами определенного класса. Ученик оперирует объектами среды, руководствуясь методическими указаниями, в целях достижения поставленной дидактической задачи, либо производит исследование, цели и задачи которого поставлены им самостоятельно.

Положительный опыт использования КОП в наибольшей степени накоплен в преподавании технического творчества. В техническом творчестве это базируется на следующих предпосылках: накоплен огромный опыт в формализации и алгоритмизации методов решения задач, их графической и анимационной интерпретации; применяются апробированные, хорошо реализуемые с помощью компьютера, дидактические приемы и методики преподавания.

Однако процесс разработки и дальнейшего использования КОП проходит не совсем гладко. Общим недостатком является то, что при разработке технического задания на КОП акцент делается не на конечную цель – обучение, а на технологию программной реализации. Это происходит чаще всего потому, что использование компьютеров в реальном учебном процессе должно приводить к определению перечня функций, которые будут возложены на компьютер, к пересмотру методики преподавания предмета и графика учебного процесса.

Современный ПК выступает здесь не как средство для расширения информационной составляющей традиционной методики преподавания, а как принципиально новое средство обучения, кардинально меняющее технологию обучения. Это замечание относится к компьютеризации процесса обучения вообще, а не только к ее реализации для преподавания технического творчества.

Проиллюстрируем эволюцию КОП как с точки зрения программно-аппаратной реализации, так и со стороны компоненты, характеризующей главное содержание данного вида программного обеспечения – его информационно-методическое наполнение для реализации функции обучения (см. табл. 1) [1].

Таблица 1

Эволюция КОП на фоне развития информационных технологий

Уровень развития КОП	Вчерашний	Сегодняшний	Завтрашний
Использование компьютера	ПК, учебный класс	ПК, учебный класс, локальная сеть	ПК, учебный класс, телематические системы
Виды ОС	MS DOS	MS DOS, Windows, OS7	Windows, OS7, UNIX, ...
Программная реализация	Прямое программирование	Прямое программирование, ИС, прикладные пакеты	Интегрированные ИС, прикладные пакеты
Уровень совместимости	Несовместимость	Частичная совместимость	Полная Совместимость
Носитель КОП	Флоппи-диски	Флоппи-диски, CD-ROM	CD-ROM, учебный сервер
Степень поддержки курсов	Разрозненные программы поддержки	Целостная поддержка курсов	Комплексная поддержка процесса обучения
Разработка КОП под технологию обучения	—	Объединение КОП на основе «навигаторов»	Реализация в КОП комплексной поддержки процесса обучения на основе гипермедиа технологий

С приобретением опыта разработки, совершенствованием технологии программирования и, главное, опыта использования КОП в реальном учебном процессе, оттачивались методики их применения. В итоге были выявлены требования к свойствам КОП, их классификации, сферы применения и, в конечном итоге, к пониманию того, что компьютеризация образования ведет к смене технологии обучения.

В настоящее время происходит трансформация разрозненных программ поддержки частей курса в целостную компьютерную поддержку курса. В ряде случаев разработчики объединяют КОП на основе «навигаторов» по курсу. Современная КОП должна обладать следующими основными свойствами: соответствовать образовательным стандартам; поддерживать компьютеризованную методику обучения; быть реализованной с помощью современных инструмен-

тальных средств; иметь документацию для пользователя; в учебном процессе для КОП должно быть определено место и способ применения; КОП должны быть готовыми для использования в телематических системах (дистанционное образование).

Примером такого решения является создание электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК). В нашей концепции электронного учебно-методического комплекса книга остается первым этапом в общении человека с новым знанием. Отсюда мультимедийная автоматизированная обучающая система (МАОС) – электронная составляющая комплекса – должна быть дополнением печатной книги, не заменой ее и она не должна вторгаться в общение человека с печатной книгой.

Все элементы МАОС в общей структуре ЭУМК являются аналогами соответствующих учебно-методических материалов, присутствующих в традиционной системе обучения и образующих основу комплекса в кейсовой технологии, разработанной на основе технологии модульного обучения (см. табл. 2).

Таблица 2

Комплекс учебных материалов, входящих в ЭУМК

ЭУМК – электронный учебно-методический комплекс	
Кейсовая технология	МАОС
Учебные пособия модульного типа, включающие в себя операционный модуль	ЭУ – электронный учебник
Лабораторные работы	ЛП – лабораторный практикум
Справочная книга по курсу	УБД – учебная база данных

МАОС нужно рассматривать как обучающую информационную среду, которая является органическим продолжением традиционных методов обучения, построенных на книге, и которая в силу специфических интеллектуальных способностей ПК обеспечивает: быстрый и полный доступ к любой информации в гипертекстовом режиме; организацию изучения предмета на практических занятиях под руководством преподавателя; помощь обучаемым в организации самостоятельной работы; аудиовизуальные условия (графика, звук) для порождения нового знания через сходство по аналогии, сводя мотивационную и информационную составляющие поведения из разных полушарий в единую деятельность [2].

При создании МАОС учитывалось, что с позиций когнитивной эргономики словесные текстовые учебные материалы должны быть визуально оформлены. Текст на экране монитора усваивается иначе, чем написанный на бумаге. Текст в электронном учебнике является обучающей средой, готовящей к общению с упражнениями, но будучи создан в форме гипертекста, одновременно способен дать быстрый доступ к объемам информации, равноценным библиотекам учебников. Притом в оформлении гипертекста доступны все возможности, достижимые с помощью почти стандартизованных текстовых структур: рисунки-иллюстрации, карты-схемы, различные способы форматированного оформления страниц и шрифтов. Использование элементов мультипликации, звуковое оформление при создании обучающего текста может придать дополнительную изобразительную ценность обучающей среде и оживить изложение учебного материала.

Без использования ЭУМК трудно достичь целого ряда целей профессионального технологического образования: сформировать профессиональные мотивы (а не только познавательные интересы); выстроить системное представление о профессиональной деятельности учителя технологии в его крупных фрагментах; достичь целостной ориентировки в учебном материале (по сути технологии) как в определенной сфере жизнедеятельности; научить не столько знанию как конечному продукту, но скорее процедуре усвоения материала в рамках специальной дидактической среды, создающей оптимальную психологическую и социальную ситуацию познания.

Реализация этих принципов в полном объеме позволяет формировать в студенте культуру личностно-творческой (самосозидающей) деятельности. Мы разрабатывали ЭУМК исходя из

синергетического постулата о самоорганизации человеческого сознания. Задача педагога заключается в том, чтобы создать условия для пробуждения этого сознания, указать ориентиры личностного потенциала самоорганизации. ЭУМК выполняет функцию регулятора, побуждающего самостоятельно изучать данную науку, осмысливать собственные переживания и эмоции, строить собственную картину мира. Каждое новое знание (тем более знание о принципиально новом) изменяет представление человека о его месте в мире, оказывает «обратное» влияние на этот мир [3].

Библиографический список

1. *Кривошеев, А. О.* Программное обеспечение учебного назначения и компьютерная технология обучения // Труды IV Международной конференции «Математика, компьютер, образование» / А. О. Кривошеев. – М., 1997. – С. 132-139.
2. *Симонов, П. В.* Эмоциональный мозг / П. В. Симонов. – М., 1981. – 215 С.
3. *Бессонов, Б. Н.* Гуманизм и технократизм как типы духовной ориентации / Б. Н. Бессонов // Философские науки. – 1988. – № 1. – С. 25-36.

Статья поступила в редакцию 28.01.2012

ТАТАРИНЦЕВ Алексей Иванович – магистрант физико-математического факультета Воронежского государственного педагогического университета.

УДК 377.3

Н. В. Минина

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К УЧЕНИЮ ЧЕРЕЗ СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

В статье рассматривается вопрос о проблемах внедрения информационных технологий в образовательный процесс, отмечается развитие интереса школьников к применению ИКТ, делается попытка проанализировать ситуацию в современной школе.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), интернет-технологии, образовательный процесс, мотивация.

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов. Системно-деятельностный подход позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в контексте ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся. Этот подход предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества [1].

Современная ситуация диктует не только использование новейших технологий в процессе обучения, но и требует изменения методики преподавания и умения внедрять новейшие инновационные технологии в процесс изучения определенных дисциплин со стороны учителя. Использование Интернет и других технологий дает большие возможности при поиске дополнительного материала, при подготовке и проверке заданий, при совершенствовании методической работы (например, создание электронного дидактического материала) [2].

Сегодня всё чаще говорят о необходимости педагогического руководства процессом взаимодействия школьников со средствами массовой информации и коммуникации, об эффективных способах использования электронных медиа в учебно-воспитательном процессе (не только в рамках изучения курса информатики). Современные медиа-средства, действительно, предоставляют уникальные возможности для повышения познавательной активности учащихся, развития их познавательного интереса [3].

Чтобы ответить на вопрос, как же происходит обучение современного школьника, как часто и насколько эффективно применяются ИТК в образовательных учреждениях Омска, мы провели анкетирование школьников 5-8 классов на базе 4-х омских школ и гимназий. В результате анализа 83 анкет было выявлено, что, не смотря на огромный интерес школьников к получению знаний с помощью ИКТ, такие технологии используются на уроках крайне редко или не используются вообще. Как выяснилось, работа на уроках с компьютером в школах ведется (но это, в основном, касается уроков информатики). 19 (24%) респондентов отметили, что работают они с ПК часто, 1 (2%) – никогда, 63 (74%) – иногда. Что же касается применения Интернет-технологий и использования Интернет-ресурсов непосредственно на уроках, здесь ситуация более удручающая. 68 школьников (85%) ответили, что Интернет-технологии на их уроках не использовались никогда, 14 (17%) – иногда, 1(1%) – часто.

При этом большинство школьников, ответившие, что пользовались Интернетом для получения знаний по школьным предметам, имели в виду информацию, которую они скачивали в Интернете для презентаций докладов, рефератов и сообщений. Что такое Интернет – ресурс современный школьник прекрасно понимает и пользуется информацией, полученной в Интер-

нете в процессе подготовки домашнего задания. А что такое обучающие Интернет-технологии, современному школьнику мало известно. В то же время у него есть огромная потребность в использовании этих технологий. Мы предложили из ряда заданий, которые обычно выполняют школьники на уроках по иностранному языку, выбрать те, которые они выполняли бы с наибольшим интересом.

Таблица

Данные анализа анкетирования школьников 5-8 классов г. Омска

Применение ИКТ	Работа с ПК (%)	Работа в Интернете (%)
часто	24	1
иногда	74	14
никогда	2	85

Работу с компьютером, с Интернетом выбрали 39 школьников (что составляет 47% респондентов); все виды заданий, включая работу с компьютером, с Интернетом, хотели бы выполнять 40 респондентов (48%). Результаты подтвердили наши ожидания, наибольший интерес для современного школьника представляют задания, связанные с работой в Интернете. Более 95% школьников хотят, чтобы на уроках применялись современные ИКТ, без которых сегодня иногда практически невозможно качественное выполнение других заданий (например, PowerPoint - презентация). Таким образом, компьютерные технологии могут быть как основными, так и вспомогательными средствами обучения, которые повышают мотивацию учения, создают условия для эффективности обучения. В процессе обучения важно умело комбинировать традиционные и современные средства обучения.

Следует отметить, что информатизация образования обуславливает потребность современной школы в применении информационных технологий обучения. Комплексное применение информационных технологий обучения создает возможности для самостоятельной учебной деятельности посредством индивидуализации процесса обучения, повышения мотивации школьников. Развитие понятия информационная компетенция связана с качественно новым этапом развития информатизации современного общества и является интегральным компонентом современного процесса обучения.

Библиографический список

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – М.: Просвещение, 2011.
2. Гаценко, М. Ш. Инновационные технологии в преподавании иностранных языков / М. Ш. Гаценко, Ю. А. Халкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://old.nsaem.ru/Science/Publications/Science_notes/Archive/2007/4/423.pdf.
3. Электронные медиа как средство развития познавательного интереса учащихся. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://media-pedagogics.ru/article7.html>.

Статья поступила в редакцию 28.01.2012.

МИНИНА Нина Васильевна – соискатель кафедры педагогики ГОУ «Омский государственный педагогический университет», старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского».

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.03

Н. А. Дмитриенко

СУБЪЕКТНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается проблема формирования жизнеспособности личности в процессе профессиональной подготовки студентов. Актуальность обращения к данной проблеме подчеркивается возникающими противоречиями между потребностями личности в высоком уровне жизнеспособности и отсутствием целенаправленного процесса формирования жизнеспособности специалистов.

Ключевые слова: *жизнеспособность, субъектность, иноязычное общение, технология, культурологический подход, способность, личностные структуры сознания.*

Основные противоречия, возникающие между требованиями, предъявляемыми к современному специалисту со стороны общества, и потребностями самой личности в сохранении и поддержании высокого уровня жизнеспособности, рассматривается как реализация способности специалиста «быть личностью», и ставят перед исследователями проблему поиска оптимальных путей формирования жизнеспособной личности в процессе ее профессиональной подготовки.

Пути решения данной проблемы следует искать, прежде всего, в изменении образовательной политики, переосмыслении педагогических и воспитательных задач учебного процесса, в поиске гуманных педагогических технологий, направленных на решение сложной педагогической задачи – формирование жизнеспособности будущего специалиста.

Исследователи отмечают, что «мерилом оценки» предъявляемых требований к личности профессиональному развитию специалиста является субъектность (Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. и др.).

Направленность учебного процесса на формирование субъектности как способа развития жизнеспособности будущих специалистов находит отражение в таких документах, как Доктрина национального образования, где определяется основная цель профессионального образования – подготовка будущего специалиста, как субъекта учебной, социальной, профессиональной и личной жизнедеятельности.

Важно отметить, что в настоящее время педагогами высшей школы рассматривается необходимость обращения к гуманистическим ценностям образования и многих педагогических понятий, таких как субъектность, жизнеспособность будущего специалиста. Обращение к гу-

манистическим смыслом этих понятий позволяет решать проблемы формирования жизнеспособности будущего специалиста с гуманистической точки зрения. Некоторые исследователи обосновывают необходимость рассмотрения жизнеспособности личности как специфической способности личности, «как свойства функциональных систем, реализующие отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [7 с. 14.] У. Р. Эшби рассматривает жизнеспособность как «способность системы (человека) сохранять свои личностные характеристики в заданных пределах.

У А. Тойнби определяет, что жизнеспособность может быть понята, как способность субъекта, которая обеспечивает выживаемость человека через процесс дальнейшего самосовершенствования личности.

Принимая во внимание важность понятия жизнеспособности личности, проблема формирования жизнеспособности выступает на общегосударственном масштабе и определяет основной вектор усилий педагогов, ученых, всей системы образования, общественных и социальных институтов. Так отмечено, что «В качестве конечной цели перехода России на модель устойчивого развития будет выступать формирование качественно нового состояния общества, в котором мерилем национального богатства станут духовно-нравственные ценности и знания человека, живущего в гармонии с окружающей средой» [4, с. 3].

Таким образом, в нашей стране законодательно признается основное направление социального развития общества и личности – создание духовно-нравственных ценностей, которые должны выступать основой для формирования жизнеспособной личности. Эти задачи следует решать на основе преемственности ценностей культуры и нравственных традиций и установок общества, на базе активно действующих социальных институтов, одним из которых, является – институт высшего профессионального образования.

Следует также упомянуть о том, что в настоящее время социально востребован жизнеспособный компетентный специалист. Различные попытки определения набора личностных качеств жизнеспособного специалиста позволяют нам остановиться на том, что это специалист, который свободно ориентируется в социальном, культурном и профессиональном пространстве и постоянно занимается повышением и развитием личностного и профессионального уровня, живет в гармонии с собой, верен нравственным, культурологическим ценностным установкам, жизненным смыслам.

В связи с этим, новая цель профессионального образования приобретает соответствие заложенному в нее гуманистическому смыслу – формирование субъекта профессионального развития, и доказывает, что субъектность не может стать результатом традиционного обучения и воспитания, поскольку это – внутренняя, творческая характеристика личностной активности будущего специалиста по саморазвитию жизнеспособности личности. Следовательно, для становления субъектности, как внутренней активности личности в учебном процессе, необходимо создание педагогических условий, которые способствуют самоорганизации жизнеспособности личности будущего специалиста.

В связи с этими аргументами, в качестве основного критерия, или мерила оценки уровня жизнеспособности личности имеет смысл рассматривать именно субъектность личности как проявление внутренней **творческой активности субъектов** в учебно-воспитательном процессе.

В контексте учебно-воспитательного процесса субъектность понимается опосредованно, т.е. как некое основание, заложенное в учебном материале, необходимое для пробуждения креативной деятельности личностных структур сознания студентов.

Содержательная составляющая для пробуждения субъектности заложена в учебном материале и направлена на пробуждение творческой активности личности в ситуациях межличностного иноязычного общения.

Основными принципами, которые позволяют педагогам активизировать работу личностных структур сознания студентов можно определить следующие: субъектность, дополнительность, открытость, которые реализуются через показатели, проявляющиеся в совместной учеб-

но-воспитательной деятельности преподавателя и студентов: **концептуальность, проблемность, критичность**. [3]

Реализация данных принципов становится возможной, если: учебный материал **открыт** (не содержит однозначной аксиоматичности), **дополняем** (ориентирован на дополнение субъективными смыслами студентов), **субъектен** (ориентирован на актуализацию внутренней, творческой активности), **диалогичен** (содержит основания для возникновения диалога) и т.д. [5, с. 45]

Субъектность как обязательное условие развития жизнеспособности личности, не может быть сформирована внешними воздействиями педагога, хотя, мы признаем, что внешняя инициация стимулирует внутреннюю активность личности, через работу личностных структур сознания. Внешние воздействия - специально организованная деятельность преподавателя, «работающего» со студентами через преобразованное содержание учебного материала по обучению иноязычному общению.

Студент становится *субъектом* иноязычного общения, включаясь в совместную с преподавателем работу по изменению содержания изучаемого материала, присутствующего в фактах, предметах, явлениях, символах, моделях, научных коллизиях – во всем, что изучается не только для количественного накопления знаний, но и для придания им качественных, т.е. личностных смыслов [2, с. 21]

Открытость – это способ представления в учебном материале *открытых для дополнения*, неустоявшихся, неравновесных, парадоксальных (феноменальных) фактов, на которых основаны речевые ситуации, не имеющих однозначной трактовки. Способ их познания – критическая рефлексия – позволяющая производить обращение к смыслотворчеству субъектов иноязычного общения вместо механического заучивания клише и устойчивых выражений. Учеными определяется, что открытость обучения иноязычному общению, среди множества своих проявлений, имеет одно важное качество, «приоткрываться для человека познающего» [5, с. 43].

Но, огромный мир знаний, культурологических ценностей иностранного языка «открывается» перед студентом благодаря работе его сознания, как главной личностной ценности. Отмечается, что личностные характеристики человека, в том числе и жизнеспособность можно развивать при обращении к личностным структурам сознания. Личностные структуры обеспечивают стабильность жизнеспособности субъекта на протяжении всего жизненного пути. Благодаря статичности и способности к самоизменению, как процесса самоорганизации в личностных структурах сознания, выполняется основная функция социальной защиты и адаптации личности, сохраняется ее внутреннее равновесие и гармония со своими смыслами и установками при любых жизненных потрясениях, неудачах, разочарованиях.

Понятие жизнеспособность личности не имеет однозначной трактовки и может быть рассмотрена сколь угодно широко.

Так, в энциклопедии понятие «жизнеспособный человек» трактуется с точки зрения двух основных позиций: 1) с биологической точки зрения – человек, обладающий способностью быть живым, сохранять жизнь, несмотря на изменения в природе, структурах и тканях; 2) с социальной точки зрения – человек, способный существовать и развиваться, человек, приспособленный к жизни. [6, с. 618].

Исследователи признают, что, чем больше нравственного, альтруистического в жизни и поведении человека, тем выше его жизнеспособность. Ф. Ницше писал, что тот, кто знает, зачем жить, может вынести любые «как». Таким образом, жизнеспособность рассматривается как определение нравственного пути развития человека в жизненных смыслах и планах, и связывается со смыслом жизни человека.

Также отмечается, что при серьезном изменении условий существования человека личностная направленность жизни может быть сформирована посредством использования в профессиональной подготовке определенных когнитивных технологий, которые обращены к субъектности личности, сознанию, общению, культурным ценностям и смыслам.

Это позволяет педагогам осознанно изменять педагогические условия, как способ изменения личности, его сознания и культурных ценностей иноязычного общения, коммуникативного поведения.

Между тем, многие исследователи определяют необходимость обращения к «личностному потенциалу» в понятии жизнеспособность, который рассматривается, как аналог жизненного стержня человека, отражает меру преодоления им заданных обстоятельств жизни, преодоления самого себя, а также меру прилагаемых усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни. Чем больше приложено личностных усилий, тем выше жизнеспособность личности, тем большим энергетическим потенциалом обладает личность. (Л. И. Анцыферова, К. А. Абульханова, В. Д. Шадриков и др)

Определено, что жизнеспособность напрямую связана с духовным развитием человека, что создает преемственность культурных ценностей для каждого нового поколения и повышает его жизнеспособность, а их утрата снижает волю к жизни, ухудшает качество жизни, ведет к потере смысла жизни. [1, с. 15]

Отмечается, что личностные характеристики человека, в том числе и жизнеспособность можно развивать в учебном процессе при обращении к личностным структурам сознания. Личностные структуры обеспечивают стабильность жизнеспособности субъекта на протяжении всего жизненного пути. Благодаря статичности и способности к самоизменению, как способа самоорганизации личностных структур сознания, выполняется основная функция социальной защиты и адаптации личности, сохраняется ее внутреннее равновесие и гармония со своими смыслами и установками при любых жизненных потрясениях, неудачах, разочарованиях.

Библиографический список

1. Абульханова, К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 19-44.
2. Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 12-32.
3. Дмитриенко, Н. А. Самоорганизация жизнеспособности личности в процессе обучения иноязычному общению / Н. А. Дмитриенко // Перспективы науки. – № 1. – Тамбов, 2011. – С. 18-24.
4. Коптюг, В. А. Выступление академика В. А. Коптюга на слушании в Государственной думе от 16.03 1995. – С. 2.
5. Кульневич, С. В. Педагогика самоорганизации: особенности перехода к постнеклассической теории воспитания / С. В. Кульневич // Известия Российской академии образования. – 1999. – № 3. – С. 41-49.
6. Советский Энциклопедический словарь под общей ред. Прохорова. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1985. – 618 с.
7. Шадриков, В. Д. Теоретические взгляды на природу способностей / Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль, 18-19 октября 2005 г. / Под ред. Ю. П. Поваренкова. – Ярославль: Канцлер, 2005. – С. 12-19.

Статья поступила в редакцию 23.01.2012.

ДМИТРИЕНКО Надежда Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент Южно-российского государственного университета экономики и сервиса.

КУЛЬТЫ РИМСКОЙ АРМИИ

УДК 937. 07

Н. И. Соловьянов

КУЛЬТЫ РИМСКОЙ АРМИИ В РИМСКО-ИТАЛИЙСКОМ РЕГИОНЕ*

В статье анализируются сакральные представления преторианской гвардии и римских воинов, получивших почетную отставку в I-III вв.

Ключевые слова: *культы, пантеон, религия римской армии.*

Необходимость изучения такого аспекта истории Древнего Рима как религия и культы римской армии вытекает из стоящей перед историками задачи всестороннего изучения античных цивилизаций. Характеристика официального пантеона богов, анализ культов, отправлявшихся солдатами, офицерами и ветеранами, выявление различных верований и суеверий – все это позволяет значительно дополнить картину религиозной жизни общества того времени, а также представить ее во всей сложности и многогранности.

Однако, несмотря на то, что за последние полтора столетия в нашей стране и за рубежом появилось достаточно много публикаций по проблемам военной истории Рима, изучение такого весьма интересного аспекта одной из наиболее развитых античных цивилизаций, как религия римской армии, еще далеко не завершено.

Начало изучению темы положили зарубежные исследователи. Первым специально обратился к проблемам религии римской армии в Римской империи крупнейший специалист конца XIX века по вопросам военной истории Рима Альфред фон Домашевский. В 1897г. он опубликовал работу «Религия римской армии» [10]. По мнению А. Домашевского, религия играла значительную роль в жизни армии. Боги и их священные атрибуты сопровождали воинов повсюду: в походах, в бою, во время триумфов и в лагере. Они изображались на знаменах, их статуи, алтари и жертвенники устанавливались в лагерях вместе с *aquila* и *signa* легионов. Для отправления культов воины объединялись в корпорации (*scholae*). Автор выделяет объединения офицерского состава (*scholae principalium*), среди которых – группы префектов и трибунов легионов, корникулариев, бенефициариев, знаменщиков, трубачей, хранителей оружия и др., выступавшие как коллективы дедикантов. Существовали также корпорации воинов вспомогательных войск (*декурионов*, *всадников кавалерийских кагорт*, *дубликариев нумеров*) и, наконец, *scholae speculatorum* преторианской гвардии.

© Соловьянов Н. И., 2012.

* Статья продолжает цикл публикаций, посвященных исследованию культов римской армии (См.: Соловьянов, Н. И. *Культы римской армии в Британии* / Н. И. Соловьянов // Новый университет. Серия «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук». – 2011. – № 8 (8). – С. 44-47; Соловьянов, Н. И. *Культы римской армии на постэллинистическом пространстве империи в I-III вв.* / Н. И. Соловьянов // Новый университет. Серия «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук». – 2012. – № 1 (10). – С. 39-42.

Новый толчок исследованию темы как зарубежом, так и в нашей стране, дала опубликованная в 1962 году работа английского историка Дж. Ричмонда «Римская армия и римская религия» [13]. Статья посвящена исследованию религиозной ситуации в римском гарнизоне, дислоцированном в Британии. Анализ эпиграфического и археологического материала, обнаруженного при раскопках римских поселений и укреплений на территории Англии, позволил автору утверждать, что официальные культы, отправлявшиеся в армии, были теснейшим образом связаны с выражением лояльности к правящей династии, с культом живых и умерших императоров, с культами, олицетворяющими единство Римской империи.

В 1977г. за рубежом появилось еще четыре статьи по проблемам религии римской армии. Они были приурочены к восьмидесятилетию выхода работы А. Домашевского и носили фактологический, а также, так сказать, дежурный, скороспелый характер. Так, в публикации М. Шпайделя дана подборка избранных эпиграфических памятников о почитании в армии Юпитера Долихенского без каких-либо концептуальных выводов. Исследование М. Шпайделя и болгарского историка Александры Димитровой-Милчевой вообще выглядит странным, т.к. публикуя открытую археологами Болгарии votivную надпись, посвященную Гению оружейников, ученые утверждали, что это новое, неизвестное ранее историкам военное божество. Стоило взглянуть хотя бы в религиозные индексы CIL или ILS, чтобы понять, что это не так. Эрик Бирлей дал обзор всех вышеназванных статей, начиная с работы А. Домашевского [7, 14, 15].

Среди этих работ весьма интересен подход к религии римской армии Джона Хелгеланда. В отличие от других авторов, Дж. Хелгеланд утверждает, что религия римской армии хотя и имела строгую регламентацию, все же не носила пропагандистского характера, то есть была направлена не на перевоспитание peregrinorum, а на решение внутренних задач армии, идеологическую подготовку воинов, воспитание идеального солдата – дисциплинированного, бесстрашного, преданного Риму и императору. Этот тезис конечно верен, если рассматривать чисто военные аспекты религиозной практики воинов в отрыве от её контактов с окружением. Но в реальности армия была основной школой воспитания в том числе и для новобранцев-peregrinorum, которые осваивали в армии азы обращения не только с новым вооружением, но и с новыми богами-покровителями.

Ему же принадлежит исследование о христианах в римской армии. Тщательный анализ нарративных источников позволил автору выявить лишь пять **неоспоримых** случаев присутствия христиан в римской армии, относящихся к концу II-началу IV вв. н. э. [11, 12].

Отечественная историография. В 1963 году Г.А. Кошеленко опубликовал рецензию на статью Дж. Ричмонда, отметив важность поднятой проблемы для исследования социальной роли римской религии в период Империи. Вместе с тем он отметил как недостаток работы «нарочитую абстрактизацию религиозных верований в армии от идеологических представлений и идеологической борьбы вне ее», а также недостаточное привлечение сравнительного материала по другим частям империи [5].

Рецензия Г.А. Кошеленко на исследование Дж. Ричмонда долгое время являлась единственной в советской историографии публикацией, непосредственно касающейся данной проблемы.

В 1982г. доктор исторических наук, профессор Геннадий Андреевич Кошеленко предложил заняться проблемами религии римской армии автору данной работы.

За прошедшие с тех пор годы на основе анализа нарративных и эпиграфических источников по этой проблеме опубликован ряд научных статей и две монографии [6].

В 90-х гг., вышли в свет посвященные проблемам религии римской армии статьи профессора Магнитогорского государственного института М. Г. Абрамзона [1, 2]. Его работы базируются на изучении данных нумизматических источников. Выводы к которым пришел автор в основном совпадают с нашими, сделанными на основе анализа сведений эпиграфических памятников. К тому же при характеристике особенностей культов воинов он опирался на наши исследования.

На рубеже XX-XXI вв. вышли в свет статьи А. В. Колобова [3, 4]. Его работы базируются в основном на археологических материалах, артефактах, обнаруженных в предполагаемых мес-

тах дислокации войск. Видимо поэтому автор полностью игнорирует исследования Н. И. Соловьянова и М. Г. Абрамзона по затронутым им проблемам. Свидетельства анэпиграфических памятников, как будет показано ниже, не могут являться основными для исследования религиозных предпочтений воинов, поэтому концептуальные выводы А. В. Колобова о греческих и восточных влияниях на религиозные предпочтения римских воинов, несших службу на Балканах, не совсем соответствуют действительности. Формально Геракл конечно греческий бог или герой, но в частях римского гарнизона он почитался в романизованном аспекте только под именем бога Геркулеса. Тоже можно сказать и о восточных культах, проникавших в армию не напрямую с востока, а через Рим.

Таким образом, на современном этапе в разработке интересующей нас проблемы наметилось три направления. Во-первых, изучение отдельных культов, почитавшихся воинами в пределах всей империи или отдельных провинций, во-вторых, исследование комплекса культов римской армии в конкретных провинциях и, в-третьих, исследование религии римской армии на одном типе источников.

Как ни странно, но абсолютно не исследованными остается культовая практика римских воинов в сердце Римской империи Рима и Италии.

Цель исследования – выявить совокупность почитаемых богов и особенности культов воинов римской императорской армии на римско-италийской территории.

Первостепенное значение для решения задач исследования религии римской армии имеют *эпиграфические памятники*: *посвятительные, строительные, надгробные надписи и вотивные рельефы воинов*. Они дают сведения о всех родах войск, социальных и этнических слоях римской армии. И хотя различные роды войск в них представлены крайне не однородно, все же их можно признать достаточно представительными.

К тому же именно надписи, не рассчитанные, в отличие от нарративных источников, созданных весьма образованными людьми античной цивилизации, для широкого читателя, несут в себе наименьшую долю субъективизма и потому заслуживают наибольшего доверия.

Не могут быть основными, на наш взгляд, и чисто археологические атрефакты, ибо использование *анэпиграфических* археологических памятников, найденных в местах дислокации римских войск, для характеристики культов римской армии ограничивается тем, что невозможно определить, имеет ли данный предмет какое либо отношение к армии или не имеет. Ведь в местах дислокации войск, рядом с римскими лагерями и кастеллами, проживало и гражданское население: купцы, скупавшие военную добычу, в том числе и пленников; ремесленники, обслуживавшие легионеров; маркитанки и, наконец, местное покоренное население.

Не менее субъективны и данные нумизматических памятников, чеканка которых постоянно находилась, находится и будет находится под контролем верховных властей.

Яркий тому пример – освещение в нарративных источниках и монетной чеканке времен правления Домициана результатов его дакийских войн. Фактически проигравший войну и вынужденный платить Децебалу контрибуцию, император везде был представлен победителем даков.

Поэтому сведения нарративных, археологических и нумизматических источников вполне могут быть использованы для решения вспомогательных задач: уточнения дислокации частей римского гарнизона, характеристики религиозной ситуации в регионе, выявления региональных особенностей тех или иных культов.

В решении же основной задачи исследования по выявлению состава пантеона и факторов, определявших религиозное мировоззрение воинов римской армии, следует опираться только на данные эпиграфических источников.

Основная часть надписей взята из корпусов, собранных колоссальным трудом наших предшественников.

Труд создания *Corpus inscriptionum latinarum* взяла на себя Берлинская академия наук. Возглавил эту огромную работу Теодор Моммзен. К участию в издании были привлечены крупнейшие специалисты в области латинских надписей: Вильгельм Хенцен, Эмиль Хюбнер, Фридрих Ричль, Христиан Хюльзен, Джованни Баттиста де Росси, Карл Цангемайстер, Евгений

Борманн, Густав Вильманнс, Отто Хиршфельд, Герман Дессо, Генрих Дрессель. На протяжении лет состав участников менялся. В конце XIX века в издании отдельных томов были заняты Альфред Домашевский, Рене Канья, Иоганн Шмидт и другие. [8]

Надписи изданы с краткими комментариями, в которых непременно указывается место находки надписи и кем она переписана; сокращения, которыми изобилуют латинские надписи, в отличие от греческих, в большинстве случаев не расшифровываются, так что СІЛ рассчитан на читателя очень высокого научного уровня, и не преследует учебных целей.

Из всех последующих изданий избранных надписей наиболее удобно в работе и стоит на высоком научном уровне издание Германа Дессо (сокращенно ІLS). Оно состоит из трех томов (пять книг сравнительно небольшого размера) и включает 9522 важнейшие надписи, которые сгруппированы не по географическому принципу, а по содержанию и хронологии. Текст каждой надписи сопровождается более подробными комментариями, в которых в большинстве случаев не только указывается время, место находки и хранения надписи, но и дается расшифровка наиболее сложных сокращений. Именно из издания Г. Дессо нами взято наибольшее количество эпиграфических памятников. [9]

В период Империи регулярные воинские части на территории Италии постоянно не расквартировывались. Они появлялись там лишь во время гражданских войн, но каждый римский воин, отслужив положенный срок, обязан был прибыть в Рим и там, в храме Верности, получить из рук императора почетную отставку (*honesto missio*), диплом на владение участком земли или деньги на приобретение одного. Каждое такое лицо, а иногда и группа лиц считали вопросом чести поставить в знак этого события памятник какому-либо божеству. Коренные же римляне завещали, по возможности, похоронить себя в Риме или Италии. Именно этими факторами определялся комплекс памятников, по которым мы можем судить о сакральных представлениях римских воинов в этом регионе.

В самом же Риме была расквартирована преторианская гвардия. Гарнизон римской столицы в период принципата состоял из личных телохранителей императоров когорты спекуляторов, пеших преторианских, городских и пожарных когорт, а также императорской конницы. В I в. личный состав этих подразделений набирался из римских граждан Италии и Западных провинций (Галлии, Испании). После дакийских войн Траяна пешие подразделения стали формироваться за счет выходцев балканских провинций, конница – из гальских. Командный же состав во все времена назначался из урожденных римлян.

Это и определяло сакральные предпочтения императорской гвардии.

Первое, что бросается в глаза – это отсутствие посвящений императорам в образе богов, что было на первом месте у воинов провинциальных гарнизонов. Видимо лица, приближенные к императорам, не воспринимали их и членов императорской фамилии как богов, что было характерно для провинциалов. Эта особенность пантеона преторианцев весьма заметна на фоне votивных памятников, поставленных там же в Риме воинами провинциальных гарнизонов получивших почетную отставку (*honesto missio*), которые сплошь посвящены императорам их матерям и женам наряду с высшими богами римского пантеона.

Далее, как и везде, идут посвящения высшим богам римского пантеона, покровителям Отечества и богам-вотелям: Юпитеру, Юноне, Минерве, Марсу, Меркурию, Аполлону, Диане и даже Венере и Весте, что не характерно для военных.

Во-первых, Юпитеру и его *numinis* (безликая сверхчеловеческая сила) от воинов десятой когорты претория и Юпитеру Хранителю от воина шестой когорты претория Публия Элия Аполинария из Никополя (провинция Нижняя Мезия), урожденного грека на что указывает его когномен, Юпитеру Всеблагому Величайшему, Марсу, Возмездью, Солнцу, Виктории и всем богам от Юлия Юста, воина первой когорты претория и Фирма Матерниана, воина десятой преторианской когорты филиппианцев, явно фракийцев, на что указывают их романизированные имена и наименование десятой когорты. Далее идет Юпитер с провинциальными эпитетами и в синкретичных связях с фракийским и восточным богами: Юпитеру Африканскому от спекулятора (личного телохранителя) императора Веспасиана, Юпитеру Всеблагому Величай-

шему Долихенскому от воинов второй когорты городских пожарных, Юпитеру Всеблагому Величайшему Херосу от воинов 3 и 7 когорт претория.

Во-вторых, Капитолийской триаде в составе группы богов – покровителей военного дела.

В-третьих, Марсу, главному военному божеству, как в составе военных богов, так и персонально. Так, алтарь Марсу посвятил Тит Клавдий Флавий, воин десятой городской когорты Рима со товарищи, судя по романизованному когномену урожденный грек, а надгробие Тита Элия Малка, всадника третьей когорты претория, судя по когномену урожденного галла, сообщает нам, что он был жрецом храма Марса Кастора, являвшегося покровителем лагеря преторианцев.

В-четвертых, младшим богам римского пантеона таким как Солнце, Геракл, Сильван, Виктория, Возмездие, Судьба, Фортуна, Здоровье, Счастье, Маны (на надгробиях), различные Гении, прежде всего, покровители воинских частей претория и императоров. Помимо перечисленных выше дедикантов, посвятителем являются: Гай Марций Сильван, урожденный римлянин из Сергиевой трибы, на что указывает наличие названия трибы в составе личного имени, воин десятой когорты претория, группа ветеранов конного отряда личной охраны императора Антонина Пия и его цезаря Марка Аврелия, получившая почетную отставку и права римского гражданства, воины седьмой благочестивой стойкой преторианской когорты Северов.

В-пятых, посвящения провинциальным кельтским богам: Кампестерам, Матерям Сулевиам и покровительнице коневодства и конницы Эпоне, в составе традиционной группы богов-покровителей отрядов личной императорской конницы (*eques sing. Augusti*) от ветеранов данной воинской части, что позволяет говорить о наборе всадников в эти подразделения из романизованных, то есть получивших римское гражданство кельтов или, как их называли римляне, галлов.

В-шестых, посвящения божеству-целителю Асклепию в греческом, фракийском и чисто римском (Эскулапу) аспектах: Асклепию и Салюте (Здоровью) от Секста Тиция Александра, судя по когномену романизованного грека, врача пятой когорты претория, Асклепию Зимидренскому главному божеству города Филиппополя во Фракии во славу божественного дома Северов от уроженцев данного города воинов семи разных преторианских когорт, вероятно составлявших сакральное землячество и от Аврелия Мукиана, явно фракийца, воина и жреца десятой благочестивой стойкой преторианской когорты Гордиана. Это, наряду с проведенным анализом предыдущих памятников, позволяет заключить, что в преторианцы пеших подразделений набиралась выходцы с Балкан, в большинстве своем романизованные фракийцы. В чисто римском варианте Асклепий представлен в посвящении I века урожденных римлян Квинта Росния Севера из трибы Поллина, родившегося в итальянском городе Мутина и Тита Попилия Брокха из трибы Анния, появившегося на свет в испанской Цезарее Августе, служивших в третьей преторианской когорте. Этот памятник также подтверждает, что при правлении династий Юлиев-Клавдиев и Флавиев (I в.) личная охрана императоров состояла из полноправных римлян.

Таким образом, гвардейцы почитали старших и младших богов римского пантеона, богов-воителей, а также наиболее чтимых кельтских и фракийских богов. Особенностью религиозных представлений воинов претория было отсутствие следов развитого культа императоров.

Если же мы взглянем на памятники, поставленными воинами в связи с почетной отставкой, то увидим, что они сплошь посвящены императорам, высшим богам римского пантеона за здоровье, благополучие, а если император имел соправителя, то и согласие императоров. Изредка встречаются посвящения богам покровителям военной службы и конкретных воинских частей:

ILS 2103. Рим 208 г. *pro salute d. d. n. n. Augg., | Herculem defensorem | Geniocentyriae ex voto posuit | L. Domitius Valerianus | domo Kapitoliade, stip XVIII, | mil. coh. X pr. p. v. 7 Fl. Caralitani, | lectus in praetorio d. d. n. n. | ex leg. VI ferr. f. c. missus honesta missione | VII idus Ianuar. d. d. n. n. | imp. Antonino Pio Aug. III et | Geta nobilissimo Caes. II cos.*^c

ILS 2103. Рим 208 г. *pro salute d. d. n. n. Augg., | Herculem defensorem | Genio centyriae ex voto posuit [L. Domitius Valerianus [domo Kapitoliade, stip.XVIII, | mil. coh. X pr. p. v. r Fl.*

Caralitani, | lectus in praetorio d. d. n. n. | ex leg. VI ferrII. f. c. missus honesta missione | VII idus Ianuar.d. d. n. n. | imp. Antonino Pio Aug. III et | Geta nobilissimo Caes. II cos.

ILS 2157. Рим 210 г. imp. Caes. M. Aurelio | Antonino Pio Felici | Aug. trib. pot. XIII, imp. II, | cos. III, procos., | imp. Caes. L. Septimi Severi | Pii Pertinacis Aug. filio, | devota numini et maiestali eius | eoh. V vig., | C. Iulio Quintiliano pr. | M. Firmio Amyntiano spr. | L. Speratio lusto trib. | centuriones: | C. Antonius C. f. Antullus Beruae, [Ti. Claudius Ti. f. Rufinus Savar., | M. Antonius M. f. Papir. Valens Ratiar., | M. Mum-mius M. f. Verinus Pap. Poetov., | P. Aelius P. f. Ael. Sept. Romulus Aquinq., | !!!!!!!!!!!!! Severus Caesaria, | Iulius Sohemus; | C. Rasiniu; **Ianuarius cornic. pr., | P. Decimius Macrinus cornic. pr., | M. Clodius Verecundus cornic. s. pr. (In corona lapidis) dedicata non Iul. Faustino et Rufino cos., | cura agente | C. Antonio Antullo 7 | et M. Minucio Honorato vexill. (In altero latere eiusdem coronae) C. Runnius Hilaris, C. Iulius Hermes, Q. Fabius Pollux, S. Lutatius Ecarpus medici. ...**

ILS 2158. Италия 239 г. **domino n. invictissimo | et super omnes | fortissimo imp. | Caes. M. Antonio | Gordiano | Pio Felici invicto Aug. | pontif. max., trib. pot. | II, cos., procos., p. p., | !!!!!!!!!!!!!!!! o praef. vig., | p. v., curantibus Aelio | Spectato subpraef. vig. v. e., | et Aurelio Masculo tribuno | coh. VI vig. praep. vexillat. (In latere) agentibus | Aurelio Diza y, | Atilio Vitale 7, | L. Septimio Victorino y, | Marcio Quinto 7, | corniculario trib.' | Cupentio Geminiano. (In altero latere) dedicata pr. nonas Febr. | imp. Gordiano Aug. et Aviola] cos.**

ILS 2163. Рим 203 г.(*protomae Severi, Caracallae, Getae*) imp. Severo et Antonino Augg. | (Brittanicis p. p.) et Iuliae Aug. matri Augg. et castror. | et Fulviae Plautillae Aug., C. Fulvio Plautiano pr. pr. | c. v. II P. Septimio Geta II cos., C. Iunio Rufino pr. C. Iunio Balbo s. pr. | M. Ulpio Constantino tr., C. Atticio Sperato 7, | Genio ii qui frument. publ. incisi sunt kal. Martis | de suo posuerunt, quorum nomina infra scripta sunt. Mililes lact. |

Anullino II et Frontone cos. ...

ILS 2177 Рим 243 г. imp. Severo Alexand. III | et Cassio Dione iteru cos., | coh.VII vigilum Severiane | 7 Felicis, Puritis Victor | sebaciaria fecit m. | Febr. I. Omnia tuta. Votis X, | cogiaru X aurios.

ILS 2178. Рим 11 апреля 212 г. pro salute et incolumit[a]te domini nostri Marci | Aureli Severi Antonini Pii A[ug.] | et Iuliae Aug. matri Aug. n. [et] | castrorum, | Cerellio Apollinare pr. vig. et Firmio Amuntia[no] | subpr., Ulpio Firmo 7 fr., RufioVerino 7 fr., | Fulvio Socraten tesserario, Claudius[6f]norim[us] | aedilis factus a vexillatione et ludos edidit de | suis acroamatis item scenici: Cluvius Glaber arch., | Caetenius Eucarpus arc., Volusius In-ventus stup., Suelli[us] | Secundinus stup., Lucilius Marcianus arc., Vindicius Felitas] . . . , (Flavius Saturninus scur.; Datibus Baianus opera feliciss[imo]. ...

ILS 2186. Рим 200 г. pro salute, | itu, reditu | et victoria | imp. Caess. | L. Sept. Severi | Pii Pert. Aug., | Arabic, Adiab., | pont. et Part. | max., tr. pot. VIII, | imp. XI, cos. II | procos., p. p., et | M. Aur. Anto[ni]ni Pii Feli[cis] Aug., tr. pol. | III, procos.,!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! et Iuliae | Aug. m. k!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! | !!!!!!(in latere) et Genio | turmae, pro | reditus eo[r]um ab ex[peditione] | Parthica, | quod vove[rat], aram | marmoream | posuit sua | pecunia | M. Aurelius | Nepos rel[mansor]. | Dedicata kal. April. | Severo et | Victorino] cos. (In altero latere) | nomina turmae: | Iul. Mascel. dec., | Nonius Severus dup., | Iul. Victorinus sesq., | Aur. Mucatral., | Aur. Lucius, | Ael. Crescens sig., | Aur. Victor. arm., | Aur. Atero cur., | Ael. Victor. bf., | Cl. Victorinus lib., | Iul. Vindex bf.

ILS 2182. Рим 139 г. I. o. m. et Genio imp. | Titi Ael[t] Hadr[a]ni Antonini | Aug. P[ri]m[us] p. p., cives Thraces | missi honesta missione ad diem | e[x] numero equitum sing. Aug., | quorum nomina in lateribus | d[e]scripta sunt, laeti libentes | p[ro]suer[un]t statuam | marmoream cum sua base, | imp. Antonino Aug. II et | [B]rutti[o] Praesente II cos. | k. M[ar]t., sub Petronio | Mame[r]tino et Gavio Maximo p[ro]gr. et Alerio Maxiimo tribuno, et | centuriones exercitatores | [F]l. Ingenuo, Iul. [C]erto, Ulp. Agrippa, | Val. Basso, qu[i] m[i]litare coeperu. | Vopisco el Hasta cos. (In lateribus perscripta sunt nomina militum undequadrage[m]ta)'

ILS 2185. 9 июня 137 г. Herculi invicto et | dibus omnibus deabusq. sacrum pro salutem | imp. L, Sept. Severi et | M. Aurelio Antonino Caesari Aug. nn. et [C. Fulvio Plautiano] c. v. pr. pr., et trijbnis Helio Monimo, | Trebio Germano, | exercitatoribus | Helius Sabinianus, | Aur. Titianus, Genio

| t. Optati ob reditum | numeri, votis felicitissimis, T. Fla. Res|pectus, C. Severian[u]s | Vitalis, Secius Gemellinus Pudes, a. s. s. | fecerunt, | dedikararunt | V idus lunias Later|ano et Rufino cos.

ILS 2188. Рим 29 сентября 219 г. Herculi Macusano | ob reditum domini nostri | M. Aureli Antonini Pii | Felicis . Aug., equites singulares | Antoniniani eius, cives | Batavi sive Tbraces adlecti | ex provincia Germania | inferiori votum solverunt | libentes merito, III kal. Oct. | imp. d. n. Antonino Aug. II et| Tineio Sacerdote II cos.

ILS 2183. Рим 145 г. (*imago Silvani*) imp. Caes. T. Aelio | Hadriano | Antonino | Aug. Pio p. p. III, | M. Aelio Aurelio | Caesare II cos., | pr. non. Ianuar. | veterani ex | numero eq. sng. (*sic*) | imp. n., missi | honesta missione | quibus praefuit | Tattius Maximus | tribunus | Silvan. aram | votum animo | libentes posuer. (*In latere*) P. Aelius Bassus, | P. Aelius Satyrio sig., | C. Iulius Valens | armor. cust., | T. Flavius Macedo, | P. Aelius Celsus, | P. Aelius Sextus, | P. Aelius Bitbus tubice., | P. Aelius Domitius, | P. Aelius Petronius, | P. Aelius Severus | tabiifer, | (*in allero Ialere*) P. Aelius Senilis, | C. Iulius Senilis, | C. Inlius Saepinus, | L. Cassius Tertius, | P. Aelius Neo sign., | P. Aelius Optatus, | P. Aelius Numerius, | P. Aelius Valens hast., | P. Aelius Quintus, , P. Aelius Domitius, | P. Aelius Saturninus sig.

ILS 2189. Рим 2 августа 241 г. I o. m. | deo Sabadio sacrum | Iulius Faustus, dec. n. | eqq. sing. d. n. ex votum (*sic*) | posuit et conalarium | nomina inseruit, | ex ala prima Darda. prov. Moesiae inf. (*In latere*) Fl. Bassus dec, | Fl. Valens dupl., | Aelius Bonus dupl., | Aurel. Vitalis du[p]l., | Iulius Longinus tab., | Aelius Severus sig., | Aurelius Victor tur., | Iulius Valentinus, | Aurel. Pistus, | Aurel. Sudius, | Aurel. Mesibius, | Aurel. Mucianus, | Aurel. Diogenes. (*In altero latere*) dedicata | III non. Aug. I domino n. Gordiano Aug. | II et Pompeiano cos.

ILS 2181. Рим 148 г. Iovi optumo maximo, | Iuioni, Minervae, | Marti, Victoriae, Herculi, | Fortunae, Mercurio, | Felicitati, Saluti, Fatis, | Campestribus, Silvano, | Apollini, Dianae, Eponae, | matribus Sulevis et Genio sing. Aug. | veterani missi | honesta missione | ex eodem numero ab | imp. Traiano Hadriano Aug. p. p., | C. Serio Augurino C. Trebio | Sergiano cos. I. I. m. v. s. (*In laiere dextro*) divo Traiano V c[os]: | M. Ulp. Iulius, | (*sequuntur nomina quindecim*). (*In latere sinistro*) Suburano et Marcello cos: | M. Arrad. Priscus Traianenses (*sic*) Baetadius, | M. Ulp. Frequens, | (*sequuntur nomina triginta*).

ILS 2190. Рим 230 г. pro salute | eq. sing. | Genio turmes, | Herculi sancto, | Aur. Hermogenes | et . . ibius Sabinus | et Aur. Maximianus | tecfl|ores n. s. s. f. Maximi ex votum | tu[r]malibus bene | mer[e]ntes animo | animo pleno | posuerunt | colonina et | Iucerna aenea, | Decio Aug. | II et Grato cos.

ILS 2184. Рим 138 г. (*protome dei Solis*) Soli invicto deo, | ex voto susceplo, | accepta missione | honesta ex nume|ro eq. sing. Aug., P. | Aelius Amandus | d. d., Tertullo et | Sacerdoti (*sic*) cos..

ILS 2191. Рим II в I o. m. | pro salute | imp. Aug. n., | turma Maxi. | Aurel. Syrus | cera Candidiana, | allec. ex provinci[a] | [ala]. .

Имеется также одно отдельное посвящение жене императора Гордиана:

ILS 2159. Италия 4 февраля 239 г. Furiae Sbiniae | Tranquillinae | snctissimae Aug., | coniugi domini n. | Gordiani Aug., | curantibus | Valerio Valente v.p. | praef. vigil., v.a. praef. | praet.eemm. vv., et | Valerio Alexandro v.e. | subpraef. Vigil. item | Iulio Magno v.e. subpraef. | annoaae, v. a. subpraef. Vigil. | cohortes septem vigiluv Gordianae.

Прочие надписи, не связанные с преторием и обрядом получения *honesto missio* дают нам обычный набор культов, характерный для всех других регионов империи. Это посвящения императорам, богам за здоровье, победы и согласие императоров и благополучие божественного дома, богам Капитолийской триады, военным божествам (Геркулесу непобедимому, Фортуне, Гениям частей, военных специальностей и должностей), восточным божествам, бывшим в эпоху Антонинов-Северов покровителями династии и Отечества и, наконец, заздравным божествам.

Таким образом, гвардейцы почитали старших и младших богов римского пантеона, богов-воителей, а также наиболее чтимых кельтских и фракийских богов. Особенностью религиозных представлений воинов претория было отсутствие следов развитого культа императоров. Если же мы взглянем на памятники, поставленными воинами в связи с почетной отставкой, то увидим, что они сплошь посвящены императорам, высшим богам римского пантеона за здоровье,

благополучие, а если император имел соправителя, то и согласие императоров. Изредка встречаются посвящения богам покровителям военной службы и конкретных воинских частей: И, наконец, традиционные надгробия с посвящениями богам Манам, подземным Манам, богам Манам и Памяти, Памяти, Доброй Памяти (Vene Memoriae).

Библиографический список

1. *Абрамзон, М. Г.* Культы римской армии и их отображение в монетной чеканке периода Империи / М. Г. Абрамзон // Проблемы истории, философии, культуры. – Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1994. – С. 54-72.
2. *Абрамзон, М. Г.* Религия римской армии по данным нумизматики // Абрамзон М. Г. Монеты как средство пропаганды официальной политики римской империи. – М. Наука, 1995. – С. 261-290.
3. *Колобов, А. В.* Геркулес и римская армия ранней Империи: (на материале западной части Балкано-дунайского региона) / А. В. Колобов // ПИФК. – Вып. 9. – 1999. – С. 40-47.
4. *Колобов, А. В.* Римская армия и культы «умирающего и воскресающего бога» (на материале из римских провинций Далмации и Мезии) / А. В. Колобов. // ИИАО. – 2001. – С. 57-67.
5. *Кошеленко, Г. А.* Римская армия и римская религия / Г. А. Кошеленко // Вопросы истории. – 1963. – № 9. – С. 186-187.
6. *Соловьянов, Н. И.* Сакральные представления воинов римской армии // Вестник томского государственного университета / Н. И. Соловьянов. – Томск: ТГУ. – 2008. – № 312. – С. 95-100.
7. *Birley, E.* The Religion of the Roman Arm: 1895 – 1977 // Aufstg und Niedergang der römischen Weltgeschichte und Kultur Romein Spiegel der neuren Forschung/ II. Principat. Berlin; New York. P. 1506-1541.
8. Corpus Inscriptionum Latinarum consilio et auctoritate Academiae litterarum regiae Borussiae editum. Berolini. Vol. I-XVI. (CIL)
9. *Desau, H.* Inscriptiones Latinae selectae. Berolini. Vol. I–IV. (=ILS)
10. *Domaszewski, A.* Die Religion des romischen Heers // Westdeutsche Zeitschrift fur Geschichte und Kunst. Bd. 14 (1895). Berlin, 1897. S. 1-124.
11. *Helgeland, J.* Chricianus ahd the Roman Army from Marcus Aurelius to Constantine // Aufstg und Niedergang der römischen Weltgeschichte und Kultur Romein Spiegel der neuren Forschung/ II. Principat. Berlin; New York. P. 1506-1541.
12. *Helgeland, J.* Roman Armi Religion // ANRW II, 23, 1. P. 1470 – 1505.
13. *Richmond, I. A.* The Roman Armi and Roman Religion // Bulletin of Yohn Rylands. N 45 (1963). P. 185-197.
14. *Speidel, M.* Religion of Iuppiter Dolichenus in the Roman Armi // Études préliminaires aux religion orientalis dans l'Émpire romein. Bd 63 (1977).
15. *Speidel M., Dimitrova-Milčeva A.* The Cult of Genii in the Roman Army and a New Militari Deity // Aufstg und Niedergang der römischen Weltgeschichte und Kultur Romein Spiegel der neuren Forschung/ II. Principat. Berlin; New York. P. 1506-1541.

Статья поступила в редакцию 24.01.2012.

СОЛОВЬЯНОВ Николай Иванович – кандидат исторических наук, доцент ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева».

УДК 937. 07

Н. И. Соловьянов

КУЛЬТОВАЯ ПРАКТИКА ВЫСШИХ ДОЛЖНОСТНЫХ ЛИЦ РИМСКОЙ АРМИИ В I-III ВВ.

В статье исследуются votивные памятники, поставленные высшим командным составом римской армии в эпоху принципата.

Ключевые слова: римские религиозные культы, римская армия.

Уже около тридцати лет областью наших научных интересов является религиозное сознание и религиозная практика воинов римской императорской армии в I-III вв. На основе дошедших до нас эпиграфических памятников, поставленных военными, исследованы региональные особенности пантеонов различных частей и подразделений, расквартированных в западных и восточных провинциях Империи, в Британии, Африке, в придунайско-балканском регионе, Риме и Италии, поставлен вопрос о выполнении воинами жреческих обязанностей и др. [2].

В предлагаемых статьях мы попытаемся выяснить: зависели ли религиозные предпочтения воинов от занимаемого места в должностной иерархии?

Публикуемые исследования аналогов в мировой историографии не имеют.

Общепризнано, что главной ударной силой римской армии были легионы, состав и организация которых были тщательно продуманы, в течение длительного времени апробированы на практике и определялись поставленными перед ними тактическими задачами.

Наиболее мелкой тактической единицей легиона являлось отделение из 8 воинов, которые жили в палатках (контуберниях) или бараках, состоящих из двух помещений. В первом хранилось оружие, второе было спальным. Десять отделений образовывали одну центурию во главе с центурионом. В каждой из них служило, таким образом, по 80 воинов. Шесть центурий объединялись в одну когорту, а десять когорт – в легион.

В период правления императоров из династии Юлиев – Клавдиев до 69 г. численность легиона достигла приблизительно шести тысяч человек. Девять его когорт (со 2-й по 10-ю) были стандартными – по 480 воинов, а первая сократилась до пяти центурий, но количество бойцов в них увеличили в два раза, доведя до 160 в каждой. Таким образом, в первой когорте их стало 800. В совокупности легион располагал 5120 воинами. Остальные принадлежали к офицерскому составу, техническому и медицинскому персоналу, обслуживающему личный состав. Кроме того, к каждому легиону присоединялся отряд кавалерии, состоящий из 120 всадников, выполнявших разнообразные поручения штаба, служащих для поддержания связи между воинскими частями. К концу I в. н. э. организация легиона несколько изменилась. Численность первой когорты увеличилась до тысячи воинов, а отряд конницы, возможно, был выведен из ее состава. С эпохи Траяна в легионе в общей сложности находилось на службе, видимо, около 5600 человек. [6, р. 10; 4, р. 14]

Во главе воинских частей стояли **легаты**, принадлежащие к сенаторскому сословию и назначаемые лично командующим всеми военными силами государства – императором. Легаты находились в прямом подчинении наместника провинции, назначаемого императором из числа бывших консулов. В штаб легата входило шесть высших офицеров – **трибунов**, которые возглавляли крупные воинские соединения, состоящие из нескольких когорт, и выполняли определенные тактические задачи, поставленные перед частью. Старший из них, называемый из-за широкой пурпурной полосы на тоге, указывающей на принадлежность к сенаторскому сословию, «латиклавиум», являлся заместителем легата. Другие пять трибунов «ангустиклавиум» происходили из сословия всадников.

Это были потомки знатных и зажиточных людей из высших сословий (сенаторского и всаднического), которые ещё со времен Гая Юлия Цезаря, как показывают источники, сразу

поступали в «сополатники» командующего легионом, у которого были ординарцами и обучались военному делу. Они, несмотря на свою молодость (19-25 лет), и составляли командную элиту.

Вторым по должности после трибуна «латиклавия» шел **префект** лагеря, на которого возлагались очень ответственные задачи. Он отвечал во время похода за сохранность обоза и метательных орудий, за обеспечение войск продовольствием и фуражом. В его обязанности входили правильный выбор и разбивка походного лагеря. Потому этот высший офицер назначался из числа наиболее опытных, прослуживших не менее 30 лет центурионов первых когорт - примипилов, и обязательно приглашался на военный совет в штаб легата.

Непосредственно же боевой подготовкой легионеров, командованием ими во время сражений, занимались **центурионы**, которых, в каждой части, насчитывалось по числу центурий (сотен), хотя иногда, как замечают некоторые исследователи, могло быть и больше [1, с. 60]. Достижение звания центуриона было сокровенной мечтой каждого рядового, так как оно давало ряд существенных привилегий во время службы и после отставки. Но удавалось это далеко не всем. Можно было прослужить и 25, и 30 лет, так и не получив долгожданного повышения. А произвести его мог наместник провинции по предварительной рекомендации легата и трибунов части. Поэтому многое зависело от воли случая. Кроме того, надо было иметь италийское происхождение и принадлежать к плебейскому сословию, последовательно пройти более низкие звания и чины. Наиболее высокое положение в составе легиона занимали центурионы первой «удвоенной» когорты, которые имели право участвовать в совещаниях штаба. Среди них, в свою очередь, высшим по рангу считался командир первой центурии – **примипил**, возглавлявший, как и все первые центурионы части, свою когорту. Этого наивысшего звания в данном ранге обыкновенно удостаивались образованные и храбрые воины, имевшие длительный боевой опыт, исчисляемый не менее чем тридцатью годами, и отличные административно-хозяйственные способности. Обыкновенно до звания «примипил» дослуживались уже пожилые воины-ветераны в возрасте не моложе пятидесяти лет. Достигнутое положение давало возможность получить почетную отставку, став «примипилиарием» со значительной пенсией.

В первой (данной) статье речь пойдет о религиозных предпочтениях высшего командного состава профессиональной императорской армии (легатов, трибунов, префектов и примипилов-центурионов), в последующих – младших командиров и рядовых воинов.

В нашем распоряжении оказались следующие памятники, поставленные высшим командным составом: легатами, трибунами, префектами и примипилами (центурионами первых центурий первых удвоенных то есть тысячных когорт (cohors miliaria).

Легаты:

1.Тиберию Цезарю Августу сыну божественного Августа императору, великому понтифику, облаченному властью народного трибуна 20 раз, консула трижды, легион VII, легион XI. Публий Корнелий Доллабелл, легат, пропретор [по приказу исполнил]. [ILS. 2280. Далмация. I в.]

2.В честь божественного дома за здоровье императора Севера Александра Августа богу Аполлону Диспроескому в золотых лучах воины легиона XXX Ульпианского стойкого благочестивого верного заботою агента Тита Коммодиана сына Флавия легата Августа, пропретора и др. [ILS 2350. Германия 225 г.]

3.Императору Цезарю Титу Элию Адриану Антонитну Августу Пию Отцу отечества четырежды и Марку Аврелию Цензарю дважды консулу стараниями Прастина Мессалина легата Августа, пропретора ... [ILS 2479. Нумидия 145 г.]

4. Императору Цезарю Луцию Септимию Северу Пию Пертинаксу победителю Арабов, Адиабов и Персов, консулу трижды и Марку Аврелию Антонину Пию, консулу дважды Августам два портика со стеной и надписью стараниями Оклатиния Адвента легата Августов наших ... [ILS 2618. Британия III в.]

5.Императору Цезарю Марку Аврелию Северу Александру Пию Феликсу Августу Великому понтифику, облаченному властью народного трибуна, консулу, Отцу отечества, когорты I Элиана конная тысячная Испанская стараниями Мария Валериана легата Августа, пропретора ... [ILS 2619. Британия III в.]

6.Императору Цезарю Марку Антонину Гордиану Пию Феликсу баню с портиком от солнца стараниями Игнатия Луциана легата Августа, пропретора. [ILS 2620. Британия II в.]

7. Императору Цезарю Марку Антонину Гордиану Пию Феликсу принципалы и хранители оружия установили под руководством Мецилия Фуска легата Августа, пропретора ... [ILS 2621. Британия II в.]

8. Военным богам, Гению, Мужеству, священному Орлу и Знаку легиона I Итальянского Северианского. Марк Аврелий Юст родом из Горреи Маргензейской в Верхней Мезии ... стараниями Анния Италика легата Августа, пропретора. [ILS 2295. Дакия II в.]

9. Марсу поставили статую в честь легиона III Августова Валерианского Галлиенского Валериан Саттоний Юкундус примипил ... по поручению Ветурия Ветуриана легата Августов пропретора. [ILS 2296. Африка III в.]

10. Богам хранителям. Квинт Тарквиний Гатулл легат Августа ... озаботился сделать. [ILS 2298. Галлия. III в.]

11. Юпитеру Наилучшему Высочайшему, Солнцу Непобедимому (Митре), Либеру Отцу, Гению претория Квинт Капитолин жрец-фламин Умбриев и Пиценов, легат Августа в Астурии и Галлиях командир легиона VII Сдвоенного благочестивого верного жрец Сатурна. [ILS 2299. Испания II в.]

12. Юпитеру Наилучшему Высочайшему, Юноне Царице, Минерве ветеран легиона XIII Сдвоенного, получивший почетную отставку при Юлии Бассе легате Августа сделал. [ILS 2301. Дакия II в.]

13. Гераклу Салютиферу Луций Кальпурний Прокл легат Августа легиона I Минервы благочестивого верного. Озаботился в связи с выздоровлением. [ILS 2458. Германия II в.]

14. Императору Цезарю Марку Антонину Гордиану Пию Феликсу построили персональные термы с базиликой по приказу Енглия Луциана легата Августа заботой Марка Аврелия Квирина префекта первой Гордианской когорты Луксоров. [ILS 2620. Британия II в.]

15. Эпоне (кельтская богиня покровительница лошадей) и кампестерам (кельтским духам лугов и пастбищ) посвящено. Марк Гальвентий Виатор центурион легиона III Флавиева стойкого экзерцит императорской конной охраны, Гай Авидий Нигриний легат Августа исполнил обет охотно, радостно, достойно. [ILS 2417. Дакия II в.]

Трибуны:

1. Юпитеру Наилучшему Высочайшему и Гению императора Тита Элия Адриана Антонина Августа Пия воины фракийцы получившие почетную отставку установили статую с мраморной базой под руководством Валерия Максима трибуна и других. ... [ILS 2182. Рим. II в.]

2. Геркулесу Непобедимому и всем богам и богиням посвящено за здравие императора Луция Септимия Севера и Марка Аврелия Антонина Цезаря Августа наших от трибуна Гелия Монима и др. ... [ILS 2185. Рим. 137 г.]

3. Военным богам и Гению поселения за здравие и успехи императора Цезаря Марка Аврелия Антонина Пия непобедимого Августа. Клодий Марцеллин военный трибун легиона II Аполлинарийского благочестивого верного ... [ILS 2320. Ниж. Паннония III в.]

4. Юпитеру Наилучшему Высочайшему когорты I Элиана Дакийская Постумианская под командованием Марка Галлика трибуна. [ILS 2553. Британия II в.]

5. Гению и Священному знаку (signum) первой тысячной когорты всадников граждан римских Тит Лициний Валериан трибун. [ILS 2557. Британия I в.]

6. Кампестерам (кельтским духам-покровителям лугов и пастбищ) посвящено. Публий Квинтий Фирмин сын Луция из трибы Квирина родом из Сикки Венерианской, трибун когорты XXIII граждан римских. [ILS 2604. Германия II в.]

7. В честь Божественного дома богине Фортуне, святой покровительнице оздоровительных процедур. Валерий Валериан трибун когорты I Германской Филиппополианской исполнил по обету. [ILS 2605. Верхняя Мезия. 248 г.]

8. Юпитеру Наилучшему Высочайшему. Гней Клодий Классиан сын Гнея трибун XXII когорты полноправных граждан римских, воевавших в императорской I Ульпианской Паннонской конной тысячной когорте во исполнение обета. [ILS 2606. В. Мезия II в.]

9. Императору Цезарю Луцию Септимию Северу победителю Арабов Адиабов, Парфян консулу трижды и Марку Аврелию Антонину Пию консулу дважды Августам. Портик со стеной и надписью стараниями Оклатиния Адвента и Эмилия Адвента за здравие себя и своих сделано. [ILS 2618 Британия III в.]

10. Императору Марку Аврелию Северу Александру Пию Феликсу Августу, Великому понтифику, облаченному властью народного трибуна, Отцу отечества когорты I Элианская Испанская тысячная кавалерийская под командованием Марка Аврелия Сальвия трибуна когорты ... [ILS 2619. Британия 222 г.]

11. Юпитеру Наилучшему Высочайшему ... Юлий Север трибун. [ILS 2622. Германия II в.]

12. Богине Роме посвящено ... Гай Цепий Харитин трибун исполнил по обету. [ILS 2623. Германия II в.]

13. Божественной Юлии фламинке наиздоровейшей ... Юлий Париан, военный трибун когорты XXXII и военный трибун легиона XIII Сдвоенного ... [ILS 2718. Британия II в.]

Префекты:

1. Императору Цезарю Луцию Септимию Северу Пертинаксу Августу, Великому понтифику, облаченному властью народного трибуна дважды, императору трижды, консулу дважды, проконсулу, Отцу отечества ветераны легиона II Траянова стойкого, получившие почетную отставку стараниями префекта... [ILS 2304. Египет II в.]

2. (погрудные рельефы Севера, Каракаллы и Геты). Императорам Северу и Антонину Августам победителям британцев, Юлии Августе матери Августов и военных лагерей и Флавии Паутилле Августе Гай Фульвий Плаутиан префект претория и другие ... [ILS 2163. Рим 199 г.]

3. Фортуне. Первая когорты Батавов под предводительством Марка Флакциния Марцелла префекта. [ILS 2549. Британия II в.]

4. Юпитеру Наилучшему Высочайшему и божественной силе Августа воины первой когорты Тунгров под командованием Квинта Верия Суперста префекта. [ILS 2550. Британия II в.]

5. Фортуне Августе за здравие Люция Элия Цезаря по желанию Тита Флавия Секунда префекта первой когорты Хаммиорских лучников во исполнение обета. [ILS 2551. Британия II в.]

6. Юпитеру Наилучшему Высочайшему вторая кавалерийская тысячная когорты Тунгров под командованием Альбиния Севера префекта Тунгров [ILS 2554. Британия II в.]

7. Марсу и Виктории Августе граждане Реция, воевавшие во второй когорте Тунгров под командованием Сильвиура Ауспекса префекта во исполнение обета. [ILS 2555. Британия II в.]

8. Аполлону и Эскулапу, Салюте, Фортуне посвящено за здравие Луция Петрония Флорентина префекта третьей когорты римских граждан Аквитанских всадников во исполнение обета за выздоровление. [ILS 2602. Германия II в.]

9. Минерве Матери Луций Невий Вер Роскиан префект второй когорты Британских всадников по обету за возвращение из Британии. [ILS 2603. Галлия II в.]

10. Императору Цезарю Марку Антонину Гордиану Пию Феликсу построили персональные термы с базиликой по приказу Енглия Луциана легата Августа заботою Марка Аврелия Квирина префекта первой Гордианской когорты Луксоров. [ILS 2620. Британия II в.]

Примипилы:

1. Богу Марсу поставлено. Статуя в честь легиона III Августова дважды Валерианского Галлиенского Саттоний Юкунд примипил хранитель легионного серебрянного Орла во исполнения обета сделал дар. [ILS 2296. Африка III в.]

2. Геркулесу Непобедимому. Публий Луцилий Суккессор сын Публия из трибы Оуфена родом из Медиолана во имя центурии исполнил обет. [ILS 2642. Рим. II в.]

3. Памяти Валерия Клавдия примипила мужа достойнейшего ... [ILS 2772. Германия III в.]

4. Геркулесу Непобедимому. Публий Луцилий Суккессор сын Публия из трибы Квирина родом из Медиолана центурион, примипил исполнил обет [ILS 2642. Рим. II в.]

Центурионы:

1. Юпитеру Наилучшему Высочайшему вексилляция легиона VII Сдвоенного верного заботою Юния Виктория центуриона этого же легиона и его урожденного орла [ILS 2293. Малая Азия II в.]

2. Эпонам и кампестерам посвящено. Марк Гальвентий Виатор центурион легиона III Флавиева стойкого экзерцит императорской конной охраны Гай Авидий Нигриний легат Августа исполнил обет охотно, радостно, достойно. [ILS 2417. Дакия II в.]

3. За здоровье императора нашего Юпитеру Наилучшему Высочайшему и другим богам и Гению места Марк Верекундиний Симплекс центурион легиона XXX Ульпианского заботою моего агента исполнил обет охотно радостно достойно. [ILS 2418. Галлия II в.]

4. Сильвану Святейшему посвящено. Центурион легиона III Августова заботою Меммия Доната десятника. [ILS 2451. Африка II в.]

5. Фортуне Царственной посвящено. Назеллий Проклий центурион легиона VIII Августова препозит первой когорты Гельветов. [ILS 2613. Германия 148 г.]

6. Юпитеру Наилучшему Высочайшему вексилляция первой конной когорты секворов и рауроров, Антониан Наталий центурион легиона XXII Перворожденного благочестивого верного исполнил обет охотно радостно достойно. [ILS 2614. Германия II в.]

7. Нимфам нашим Бриттонским Трипутиенским от Марка Ульпия Малхия центуриона легиона XXII Перворожденного благочестивого верного [ILS 2624. Британия II в.]

8. Меркурию Святейшему посвящено за здоровье императора цезаря Марка Аврелия Антонина Пия. Марк Анний Валенс центурион легиона III Августова, препозит нумера Пальмиреноров во здравие своё и своих исполнил обет охотно, радостно, достойно. [ILS 2625. Африка III в.]

9. Марсу Кампестеру (Полевому) за здоровье императора Коммода Августа и его личной конной охраны Тит Аврелий Децим центурион легиона VII Сдвоенного Счастливого. [ILS 2416. Испания 182 г.]

Таким образом, старшие офицеры римской армии обращались только к официальным богам греко-римского пантеона, императорам и их богам-покровителям, а также к старшим и младшим богам по поводу решения своих проблем и нужд своих родственников. Обращения к восточному божеству Митре и кельтским Кампестерам относятся к этому же порядку, так как в эпоху Антонинов-Северов эти божества входили в состав официального римского пантеона и даже являлись покровителями императоров.

Библиографический список

1. *Desau, H.* Inscriptiones Latinae selectae. Berolini. Vol. I-IV. (=ILS)
2. *Ле Бозк, Я.* Римская армия эпохи Ранней Империи / Я. Ле Бозк: пер. с фр. – М.: РОСПЭН, 2001. 400 с.
3. *Соловьянов, Н. И.* Культы римской армии на постэллинистическом пространстве Империи в I-III вв. / Н. И. Соловьянов // Новый университет. Серия «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук». – 2012. – № 1(10). – С. 39-43.
4. *Штаерман, Е. М.* Этнический и социальный состав римского войска на Дунае / Е. М. Штаерман // ВДИ. – 1946. – № 3. – С. 256-266.
5. *Luttwak, E. N.* The Grand Strategy of the Roman Empire from the First Century A.D. to the Thrid. Baltimore; London, 1976.
6. *Ott, J.* Die Beneficiarier. Untersuchungen zu ihrer Stellung innerhalb der Rangordnung des römischen Heeres un zu ihrer Funktion. – Stuttgart: Steiner, 1995.
7. *Webster, G.* The Roman Army. – Chester, 1973.

Статья поступила в редакцию 24.01.2012.

СОЛОВЬЯНОВ Николай Иванович – кандидат исторических наук, доцент ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева».

ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ

УДК 123

Н. И. Фомина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

В статье представлена общественная эволюция представлений об ответственности с периода классической философии до Философии Новейшего времени.

Ключевые слова: *ответственность, философский анализ, свобода, экзистенциализм, ответственность как надежность.*

Каждому этапу развития общества соответствуют определенные требования к качествам личности, которыми необходимо обладать для успешной социализации и адаптации. Современному обществу необходима личность ответственная в любой деятельности, способная самостоятельно и компетентно принимать решения, готовая осознанно взять на себя ответственность за принятые решения и их осуществление. Философская антропология обосновывает необходимость в условиях современности Новой Эпохи – эпохи ноосферы – «новой ответственности человека за природу, бытие, мир, время, перспективы рода» [1, с. 524]. Философское обобщение В. Ильина в ракурсе «родовой ответственности» человечества на современной стадии социогенеза созвучно идее А. С. Ахиезера о развитии «массовой ответственности» за себя, за свое саморазвитие, за страну, за ее воспроизводство [2, с. 5] и эскизу новой этики, построенной вокруг принципа коллективной ответственности человечества за будущее Г. Йонаса [3].

В связи с этим актуализируется ключевой элемент нашего исследования – ответственность. Проблема ответственности традиционно рассматривается в рамках философского анализа. В истории философии идея ответственности, как правило, развивается в связи с темами свободы (свободы воли, принятия решения, свободы действия). В классической философии она затрагивалась только в этом контексте и далеко не всегда была терминологически оформлена. Понимание ответственности зависело от понимания свободы, свобода – одно из условий ответственности, ответственность – одно из проявлений свободы.

Начало изучению ответственности было положено в Древней Греции в произведениях античных философов Платона и Аристотеля. В диалоге «Федон», посвященном учению о бессмертии души, Платон одним из первых поставил вопрос об ответственности человека за свои поступки. Платоновская философия не давала плохому человеку надежды на покой, ведь порочная душа, по Платону, «блуждает... одна во всякой нужде и стеснении, пока не исполнятся времена, по прошествии коих она силою необходимости водворяется в обиталище, какого заслуживает. А души, которые провели свою жизнь в чистоте и воздержанности, находят и спутников и вожатых среди богов, и каждая поселяется в подобающем ей месте» [4, с. 84].

Древнегреческий философ Аристотель в своем сочинении «Нахимахова этика» (Книги 3, 5) связывал понятия ответственность со свободой воли и свободой выбора. Аристотель не ис-

пользует специальное понятие «ответственность», но, описывая отдельные аспекты произвольности и виновности, он достаточно полно раскрывает феноменологию ответственности. Человек, по Аристотелю, властен совершать как прекрасные, так и постыдные поступки, от него зависит, поступки какого характера он совершает, и в соответствии с этим ему оказывают почести или его наказывают по суду. Человек вправе принимать решения и совершать действия согласно своим мнениям и предпочтениям, но он должен отвечать за их последствия и не может перекладывать вину за негативные результаты своих решений и действий на других [5].

Более детальное теоретическое обоснование понятие «ответственность» получило в западноевропейской философии XVII-XVIII веков, где она трактовалась в соответствии с решением вопроса о возникновении общественного устройства. Так, Т. Гоббс, рассуждая об ограничении естественных прав гражданским правом, говорит об ответственности власти и об ответственности граждан за несоблюдение ими законов [6]. По Дж. Локку, ответственность личности и общества исходит из естественного состояния общества, где свободу человека ограничивает ответственность [7]. В данных работах постулируется идея о взаимосвязи свободы и необходимости, личности и общества.

Как самостоятельная философская категория ответственность появилась в середине XIX в. [8]. Этот процесс связан с противопоставлением свободе не необходимости, а ответственности. Например, по замыслу Дж. Дьюи, яркого представителя философского направления «инструментального» прагматизма, основным элементом воспитания гражданина демократического государства должно стать формирование чувства ответственности за свое поведение в обществе и сопричастности жизни общества в целом. Это объяснялось тем, что демократически организованное общество накладывает на гражданина ответственность за свои действия, требует согласовывать их с интересами других, формирует механизм саморегуляции поведения, поэтому одним из результатов образовательного процесса Дьюи считал ответственность [9].

Позже мыслители экзистенциального направления обосновали необходимость и правомерность философского анализа ответственности через поиск сущности человека. Утверждая неповторимость личностного начала, личной свободы, исследователи выделяли личную ответственность не перед обществом, а перед собственным «Я». Э. Левинас, французский социальный философ, распространитель феноменологии и экзистенциализма во Франции, представитель философии диалога, занимаясь проблемами «другого», диалога и истинной встречи, считал, что во встрече решающим моментом является чувство и сознание ответственности. «Диалог с Другим предполагает ответственность, налагает определение обязательства. Быть ответственным – значит быть в состоянии и готовности "отвечать". Жить таким образом означает нести ответственность за мир, объект диалога». Э. Левинас заявлял, что высшим назначением человека является его ответственность, т.к. «быть Я значит ... избавиться от возможности уклониться от ответственности» [10, с. 264-265].

В своем основополагающем труде «Человек в поисках смысла. Философия человеческой ответственности» В. Франкл выделил три экзистенциала человеческого существования, три несвободных первичных феномена – духовность, свободу и ответственность. С позиции экзистенциального анализа человек свободен лишь условно, поскольку он не может делать все, что захочет, и человеческая свобода не равна всемогуществу и произволу. Человек признается свободным, если в то же время он признается ответственным. Будучи свободным, человек является существом, свободно принимающим решения. Ответственность всегда включает в себя то, за что человек несет ответственность. И, как выясняется, ответственность подразумевает еще что-то сверх того, а именно то, перед чем человек несет ответственность. В. Франкл стоял перед вопросом, содержится ли вообще в человеческой ответственности это «перед чем». Однако он приходит к выводу, что ответственность человек всегда несет не только за что-то, но и перед чем-то. В связи с этим встает вопрос о том, перед чем человек несет ответственность. По мнению ученого, речь идет о совести. Инстанция, перед которой мы несем ответственность, – это совесть. Если диалог с совестью – это настоящий диалог, то есть не просто разговор с самим собой, то встает вопрос, является ли совесть все-таки последней или же лишь предпоследней инстанцией. В. Франкл допускает, что в последнем «перед чем» «ничто» превращается в «нек-

то» – инстанцию, имеющую облик личности. Более того – это своеобразная сверхличность, которой человечество дало имя: бог [11].

К началу XXI века интерес к проблеме ответственности не снизился, хотя накоплен весьма значительный теоретический капитал. И. М. Парамонова проследила философское понимание ответственности, которое формировалось в ходе общественно-исторического процесса индивидуализации личности как процесса деятельного переосмысления основного принципа взаимодействия социального целого и его элементов.

Ответственность как общественный феномен возникла вместе с человеческим обществом. Вместе с ним изменялась она и представление о ней. Первоначально, на примитивном уровне развития общества, в представлении об ответственности нашел свое отражение основной принцип взаимодействия целого и его частей, как жесткое подчинение человека социуму. Проблема свободного личностного начала была обозначена античными мыслителями и нашла свое продолжение в христианской философии, где подчеркивалась, что потенциально ответственность человека безмерна и через образ Иисуса был задан ее универсальный масштаб. В философии эпохи Возрождения была обозначена попытка утверждения свободного индивидуального начала. Эпоха позднего Ренессанса обратила внимание современников на позитивный аспект ответственности (например, ответственность правителя перед своим народом), и мыслители XIV-XVII веков расширили представление о свободе человека. С выделением аспекта свободы, ответственность стала пониматься как осознание субъектом важности или значимости его деятельности в настоящем. Философия Нового времени уже признавала за каждым человеком свойство быть свободным от рождения и мера свободы являлась главным измерением ответственности. Эти идеи, подытоженные немецким классическим идеализмом, сформировали новое европейское мышление и новый тип свободной личности – творца. Философия Новейшего времени высветила в человеке созидательные свойства, тем самым, придав ответственности перспективный характер, что привело к новому пониманию ответственности – ответственности «наперед», ответственности за будущее [12].

Можно сделать вывод, что в общественной эволюции представлений об ответственности три уровня:

- 1) ответственность как наказание, как негативное воздействие сообщества на субъект деятельности за невыполнение установленных норм;
- 2) ответственность как подотчетность;
- 3) ответственность «наперед», ответственность как надежность, ответственность за будущее.

В целом, направления развития понятия ответственности можно представить как несколько векторов, один из которых исторически идет от коллективной к индивидуальной. Второй вектор – от внешней к внутренней, осознанной, личностной ответственности. С «одоухотворением» ответственности появляется третий вектор развития понятия – ответственность не только за прошлое, но и за будущее. В переходе ответственности от ретроспективного плана к перспективному проявляется прогрессивная тенденция ее эволюции. При этом имеется в виду не просто умение личности предвидеть результаты будущих действий, но и стремление активно участвовать в преобразовании окружающего мира. Согласно философии Новейшего времени проявление ответственности за будущее – результат способности субъекта осознавать личную ответственность за осуществление своих обязанностей и предвидеть последствия собственной деятельности [13].

В текущий период времени, характеризующийся стремительным развитием средств массовой коммуникации и глобализации всех мировых процессов, ответственность как надежность в контексте окружающего мира, который открывается как многовариантное бытие, осуществляет регулятивную функцию, где человек является созидателем себя и сложнейших отношений вокруг. В эпоху глобализации как универсального этапа мирового развития, как процесса интеграции человечества и сфер его деятельности в информационную эпоху, на лицо тенденция к унификации мира, к жизни по единым принципам, приверженности единым ценностям, следованию единым обычаям и нормам поведения. Глобализация ответственности может означать,

что безответственность на локальном уровне может вызвать катастрофические последствия глобального характера.

Центральная тенденция эволюции ответственности проявляется в возникновении внутреннего механизма контроля. Значит, и личность в своем развитии должна преодолеть путь от простого исполнителя к активному субъекту. Следствием этого явления является перенос инстанции, перед которой субъект держит отчет, с внешнего уровня на внутренний. Становясь активным субъектом деятельности, человек отвечает за свои действия прежде всего перед самим собой.

Библиографический список

1. Ильин, В. В. *Философия* / В. В. Ильин. – М.: Академический Проект, 1999. – 386 с.
2. Ахиезер А. С. Проблема субъекта: человек-субъект / А. С. Ахиезер // *Вопросы философии*. – № 12. – 2007. – С. 3-15.
3. Козлова, Н. П. *Этика ответственности в условиях техногенной цивилизации Ганса Йонаса* / Н. П. Козлова: автореф. дис. ... канд. философских наук. – Москва, 2007. – 26 с.
4. Платон. *Сочинения в четырех томах. Т. 2* / Под общ. ред. А. Ф. Loseva и В. Ф. Asmusa; Пер. с древнегреч. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та: «Изд-во Олега Абышко», 2007. – С. 13-97.
5. Аристотель. *Соч. в 4-х томах. Т. 4*. / Под общ. ред. А. И. Доватуры. – М.: Мысль, 1983. – С. 95-103, 145-170.
6. Гоббс, Т. *О свободе и необходимости* // Соч.: В 2 т. – М.: Мысль, 1989. – Т. 1. – С. 574-611.
7. Локк, Дж. *Два трактата о правлении* // Соч.: В 3 т. – М, 1988. – Т. 3. – С. 200-265.
8. Парамонова, И. М. *Социальная ответственность: генезис, сущность, структура и стратегия развития: системный анализ* / И. М. Парамонова: автореф. дис. ... канд. философских наук. – Санкт-Петербург, 2001. – 46 с.
9. Дьюи, Д. *Школа и общество* / Пер. с англ. Г. А. Лучинского. Изд. 2-ое. – М., 1924. – С. 7-9, 16-24, 32-33, 38, 40-41.
10. Добрынина, В. И. *Философия XX века* / В. И. Добрынина: учебное пособие. – М., ЦИНО общества "Знание" России, 1997. – 288 с.
11. Франкл, В. *Философия человеческой ответственности. Духовность, свобода и ответственность*. Оп. в кн.: *Человек в поисках смысла*. – М., 1990. – С. 93-130.
12. Парамонова, И. М. *Социальная ответственность: генезис, сущность, структура и стратегия развития: системный анализ* / И. М. Парамонова: автореф. дис. ... канд. философских наук. – Санкт-Петербург, 2001. – 46 с.
13. Козлова, Н. П. *Этика ответственности в условиях техногенной цивилизации Ганса Йонаса* / Н. П. Козлова: автореф. дис. ... канд. философских наук. – Москва, 2007. – 26 с.

Статья поступила в редакцию 01.02.2012.

ФОМИНА Наталья Ивановна – старший преподаватель кафедры английского языка для экономических направлений школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета.

СВЕЖИЙ ВЗГЛЯД

УДК 82-3

С. В. Сенников

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ТРИЛОГИИ МАРИИ СЕМЕНОВОЙ «ВОЛКОДАВ»

«Волкодав» – это книга, которая стала первым настоящим бестселлером в русской литературе 90-х годов, и воспринимать мы её должны не просто как книгу, которая хорошо продается, а как книгу, мир которой начинает жить самостоятельной жизнью.

Ключевые слова: миф, легенда, герой, инициация, смерть, путь, жизнь, роман.

Мария Семёнова родилась в 1958 году в Ленинграде в семье учёных. Детство прошло в родном городе. Родители хотели, чтобы дочь пошла по их стопам и не относилась к её творчеству серьёзно.

После окончания школы в 1976 году Мария поступила в ЛИАП (Ленинградский Институт Авиационного Приборостроения). В 1982 году она закончила институт и получила диплом инженера-электрика по специальности «ЭВМ». Закончив институт, Мария десять лет работала в НИИ специалистом по компьютерам.

В 1989 году в издательстве «Детская литература» выходит первая книга «Лебеди улетают». После того как в 1992 году «Лениздат» выпустил вторую книгу под названием «Пелко и волки», Мария Семёнова решила покончить с работой инженером и устроилась литературным переводчиком в издательство «Северо-Запад». Писательница сразу принесла в издательство свои исторические произведения, но на тот момент они не вызвали интереса.

Тогда, чтобы заработать на жизнь, Мария стала переводить книги. В то время огромной популярностью пользовались западные фэнтези, и многие писатели начали брать себе зарубежные псевдонимы и писать в этом стиле. Мария сама переводила огромное количество книг этого жанра и считала, что их можно охарактеризовать словом «макулатура»: Тут уже во мне возмущился этнограф: хотите фэнтези – будет вам фэнтези, но почему предпочтение отдаётся уже десять раз съеденному «толкиновскому» бутерброду, а наш богатейший родной материал должен оставаться в загоне?!!

Так на свет появился роман «Волкодав».

Волкодав – прозвище главного героя, так как своего имени у него нет. Когда он был мальчиком (лет 12-13), на его родное селение напали и всех представителей веннского рода Серых Псов убили. Мальчика хотели затравить собаками, но когда они не стали его рвать, предводитель нападавших счел это за добрый знак, и мальчика оставили в живых, но сделали рабом и продали в Самоцветные горы – рудники, живыми из которых выходили очень немногие. Не пройдя положенного обряда посвящения в мужчины, Волкодав не обрёл настоящее имя. Про-

звище Волкодав, впоследствии ставшее его постоянным именем, закрепилось за ним в Самоцветных горах за убийство жестокого надсмотрщика по прозвищу Волк.

Роман начинается тем, что Волкодав приходит к замку предводителя нападавших, севанского вожака Винитария по прозвищу Людоед, чтобы отомстить за истреблённое племя. И не ждёт, что боги подарят ему дальнейшую жизнь: по его разумению, он выполняет то, ради чего выживал все эти годы. Но судьба повернулась иначе. Волкодав неожиданно для себя находит в логове Людоеда ученого Тилорна и пленницу Ниилит, которых освобождает, и забота о них не позволяет ему теперь присоединиться к мёртвым родичам.

Общая мифологическая основа в произведениях изучаемого жанра реализует себя в славянской мифологии. Художественный мир славянских фэнтези своей структурой соответствует архитектонике космогонических мифов. В произведениях М. Семеновой совмещаются вертикальная модель пространства (верх-низ, средний мир) и горизонтальная модель (четыре стороны света, центр – периферия). Боги, светлые духи пребывают наверху или на севере (высоко в горах). Волкодав – главный герой фэнтези М. Семеновой в своем описании мироустройства только указывает на славянскую космогонию: «...наверху есть Великая Мать, Вечно сущая во вне, которая однажды в день весеннего равноденствия родила этот мир вместе с богами, людьми и девятью небесами...» (Семенова 2006: 83).

Художественный мир романа представлен как система из двух пространств, которые условно можно обозначить как «свое» и «чужое». Своя территория – это славянская родная главному герою плодородная земля, населенная дружественными племенами. Здесь герою сопутствует удача, его хранят языческие боги. Типичный сюжет славянских фэнтези – пересечение границы семантического поля, переход со своей территории на чужую: как правило, с целью познания, в ходе которого совершается инициация героя. Структура мира славянского фэнтези, его особенности подчинены выражению вполне определенных идей: здесь понятно для массового читателя описывается история формирования русских как сильной и великой нации.

Координаты мира, по которому странствуют герои, сказочно-условны: в романе М. Семеновой «Волкодав» изображается вымышленная страна со сказочно-волшебной природой. Топография и топонимика (город Галиард, река Гирлим, подножия Туманной Скалы, Северные Врата), отсылают скорее к Средиземью Толкиена. Но далее общая тенденция развития славянских фэнтези обнаруживает себя в ослаблении волшебного начала и введении примет реального мира.

Само племя Веннов, из которого происходит главный герой, чем-то напоминает племя реальных исторических северян невров, живших в 5-6 веках до н.э., которых считают предками славян. Эти племена жили первобытным строем. Селились они в лесу, как и венны. Афанасьев отмечает, что Геродот записал любопытную этнографическую деталь, связанную с неврами, о ежегодном превращении их в волков, правда, что он имел ввиду, остаётся не совсем ясным.

Главный мотив русской народной вышивки – женская фигура с воздетыми к небу руками – существовал уже примерно в 5-6 веках до н.э. Из этого следует, что главенствование женщины как богини и женщины в родовой общине на тот период истории славян было очевидным. Тогда мы можем предположить, что племя невров тоже могло жить по матриархальному принципу.

Веннское племя также строится по принципу матриархата. Венны верили, что в основе племени стоит Праматерь. Превосходство женщины подчёркивалось и тем, что женщину считали более интеллектуально развитой. «Женщины мудрее мужчин», – так говорит и сам главный герой. Нижеследующий обычай характеризует взаимоотношения мужчин и женщин этого племени: «Веннские женщины дарили бусы женихам и мужьям, и те нанизывали их на ремешки, которыми стягивали косы. С гладкими ремешками показывались на люди одни вдовцы и те, до кого женщина ещё не снисходила.» [1, с. 327]

«По веннскому обычаю, радужная горошина на ремешке у холостого мужчины обозначала лишь, что он собирался хранить верность подарившей её. Пока она не возьмёт его в мужья. Или не предпочтёт кого-то иного...». Женщины племени веннов брали мужчин себе в мужья, что часто становилось поводом для шуток и издёвок со стороны представителей других пле-

мён: «Волкодав привыкнуть к тому, что у большинства народов девушку выдавали, так и не мог. У веннов девушка брала себе мужа».

На страницах романов Семёновой перед нами последовательно предстают все основные боги славянского пантеона: Перун (Сварог), Дажьбог (Солнце), Лада, правда под другим именем (в романе она встречается под именем Прекраснейшей), Марана-смерть и т.д.

Из них большее внимание уделяется Перуну, «Богу Грозы», как его называет сам Волкодав. Этот бог является также покровителем главного героя, его незримым помощником.

В славянской мифологии Перун являлся владыкой морей, рек, дождевых облаков и т.д, а также богом земного огня, принесенного им с небес в дар смертным [2, с. 47-48]. (Исходя из этого можно провести параллель между ним и др. – греческим Прометеем)

Перун часто отождествляется с греческим Гефестом и с Тором из скандинавской мифологии. В народном сознании жителей северной Европы Тор путешествовал по небу в колеснице, разя стрелами-молниями, сопровождаемый диким грохотом-громом.

Ср. с описанием в романе: «Колесница Бога Грозы удалась на север...» (с. 524).

Каменный или металлический крестообразный молот – необходимый атрибут бога-громовника у всех арийских народов. Так же и финский бог Укко имеет не только огненный лук и огненные стрелы, но и молот.

Мария Семёнова описывает обращение главного героя к Перуну, своему покровителю: «Вытащил молот... начертал в воздухе Знак Грома: 6 остроконечных лепестков, заключённых в круг-колесо» (с. 47), т.е. чтобы получить помощь от божества, герой совершает ряд «колдовских» операций с помощью любимого оружия бога-громовника.

«Венны звали эти горы Железными и утверждали, будто ими, как железным замком, запер когда-то Тёмных Богов и всякую нечисть, воспретив показываться в дневной мир.» (с. 283) Эта цитата, несмотря на свою краткость, содержит, на наш взгляд, очень важную информацию. Здесь в несколько изменённом виде, представлен один из базовых славянских мифов о борьбе громовержца Перуна с каким-то могучим противником. Учёные полагают, что на его основе создавались все остальные мифологические рассказы об отношениях между богами.

Теория «основного мифа» была разработана в 60-70-х годах XX века В. В. Ивановым и В. Н. Топоровым, которые исходили из предположения, что славянская мифология может быть реконструирована через сопоставление с мифами других народов, «родственников» славян по индоевропейской семье. Согласно теории «основного мифа» у восточных славян существовал ряд мифологических сюжетов, объединяющих Перуна, Мокошь (женское начало) и Волоса (Велеса) [3, 461-462].

Скорее всего, основным противником громовержца был Волос. (В северорусских землях этот бог почитался под именем Велеса.) В отличие от Перуна, который царил в верхнем мире, на небе, Волос властвовал под землёй.

Причину распри этих богов учёные обычно видят в соперничестве за благосклонность богини Лады, которую считают супругой громовержца Перуна. Впрочем, подобная гипотеза полностью построена на сравнении славянских богов с персонажами балтийской мифологии и практически не имеет прямых подтверждений в собственно славянских верованиях.

В космогонические представления веннов и сегваннов, сольвеннов и других племён, представленных в романе, вливаются реальные космогонические мифы древних славян, в том числе, и легенды об Острове Жизни, воплощающем в себе представления славян о Рае небесном: «...Остров Жизни, священная обитель Богов. Туда, на этот Остров, ушли Дети Серого Пса» (с.23) Вспоминая Остров Жизни, венн постоянно называет его Яблочным. Этот миф, пересказанный Семёновой, уходит своими корнями в глубокую древность, когда славяне полагали, что в райских садах зреют золотые яблоки, дающие вечную молодость, здоровье и красоту (= живая вода). Ещё Афанасьев говорил о том, что «Блестящие молнии уподоблялись арийскими племенами золотым шарам. Золотые шары-молнии породили миф о золотых плодах, зреющих в счастливую пору весны и лета на деревьях-тучах. Греческая мифология знает чудесный сад нимф-гесперид, в котором растут золотые яблоки» [3, с. 163-164].

«А наёмники... Если они погибают, то... в бою, с мечами в руках, и Длиннобородый берёт их на небо, сражаться и пировать в Дружинном чертоге!» (с. 18) Такое поверье сходно со скандинавским мифом о боге Одине и его небесной стране Валхалле – рае для всех павших в бою воинов! Несомненно, чтобы попасть на Остров Жизни, нужно пройти определённый, не лишённый опасностей путь, который в народном сознании чаще всего отождествлялся с Млечным путём или радугой. Авторы Мифологического словаря отмечают, что в Тульской губернии Млечный путь осмысливали как Мост из ада в рай, по которому идут души умерших [4, с. 268]. Соответствующие представления мы находим и в романах: «Я не очень хорошо жил... Радужный мост обломится у меня под ногами, и двери Звёздного чертога не раскроются передо мной. Жадный Хёгг будет вечно гнаться за мной по отмелям холодной реки...» (с. 66) В данном контексте, как и в последующем, выдвигается идея о том, что душа свободна и легка только тогда, когда вес души вместе с грехами не будет превышать определённую норму, иначе человеческая сущность до рая долететь не сможет!

«Прегрешения прожитой жизни могут отяготить, заставить свалиться в холод и мрак Исподнего Мира со Звёздного моста». (2; 443). Эта же мысль развивается и далее: «Души бывают разные... – У праведника она – как светлое облачко... А у таких, как Людоед или тот палач, души – как трупы.» (с. 82)

Сравним представления славян и веннов о смерти. Женский род слова ‘смерть’ лишней раз подтверждает идею о том, что, славяне олицетворяют её с женщиной, подобной Гелле, у немцев же *T'ot, der heilig Tod, der Tod* выступает, как злой бог (но не как женщина) [2, с. 125].

Видение смерти у героев «Волкодава» похожее: «На границе светлого круга стояла худая рослая женщина. В длинной, до пят, белой рубахе и тёмно-красной понёве с прошвой, расшитой белым по белому. Распущенные пряди седых волос достигали колен. ...Время попросту не имело к ней отношения.» (с. 547) Стоит обратить внимание на то, что изображается только одежда Смерти, но о лице не сказано ни слова. Это описание напоминает быличку, когда о страшном и о невыразимом, простым человеческим языком не говорится; мы узнаём описываемое существо только по каким-то особенным признакам.

Итак, мы рассмотрели образ смерти и представления о загробном мире, сравним теперь представления о возникновении человека и устройстве мира у славян, описанных Семёновой с реальными представлениями наших предков.

«Боги Небесной Горы вылепили всех нас из глины.» (2; 59) «Волкодав: «Боги вырезали нас из дерева.» (с. 530)

Здесь в цитатах из романов мы видим, как сталкиваются космогонические представления двух разных племён, при этом миф, «рассказываемый» Волкодавом, не находит аналогов в рамках славянской традиции, скорее, примеры соответствия можно найти в мифологии других стран, например, в Персии: жители этой страны в древности полагали, что прародители рода – муж и жена (*Meshia* и *Meshiane*) произошли из дерева [5]. Соответствующую параллель мы находим в скандинавской Эдде, где говорится о том, что люди были сотворены из ясеня.

«Ниже начинался матёрый щит Земли, отделявший Верхний мир от Исподнего. Если рыть вглубь, со временем можно достигнуть ... чего? Обиталища мёртвых?» (с.190).

Из этих цитат следует, что племена, созданные Семёновой, мир делили на подземный и наземный, что расходится с представлениями о том, что души умерших обитают на небесах. Эта путаница могла возникать из-за столкновения различных мифологических представлений, так как каждое племя имело свою собственную версию мифа об обиталище умерших.

Встречаются в романе и существа, являющиеся результатом непосредственно творчества самой Семёновой: Из них – бог Трёхрогий, Ойлен Улль – властитель небесного Острова Яблок. (Похожее имя встречается в скандинавской мифологии: Улль – бог-лыжник, стрелок из лука и сын богини Сиф, но мы видим, что у Семёновой он выполняет совсем иную функцию, при этом имеет необычный внешний облик, из чего можно сделать вывод, что бог этот – результат творчества писательницы, а сходства имён – лишь случайное совпадение!); Каплон – богиня, покровительствующая лошадям, Кан – богиня Луны: «Кан Кендерат была жрицей Кан, милосердной Богини Луны. Богиню Кан чтут на юге Вечной Степи. У этих жриц было заведено странст-

вовать – лечить, учить... А чтобы безоружные женщины живыми возвращались домой, их Богиня даровала своим ученицам Искусство Кан-киро ведда-арди.» (с. 413-413) Под этим культом нельзя рассматривать какое-то определённое религиозное направление. Женщины – жрицы владеющие подобием восточных единоборств – каждый критик или читатель сам волен интерпретировать это явление как ему самому хочется!

Семенова разрабатывает небольшой цикл легенд, связанных с изображёнными в романе Самоцветными горами. Это своеобразная культура рабов, их легенды и вера в спасение и грядущую свободу. Так, например, рабы верили, что, если прийти в забое по шесть человек, то Горбатый рудокоп обязательно станет седьмым и освободит их. Эта легенда, а также рассказы о том, как иногда некоторые слышали звон его кайла, напоминают линию «Уральских сказов» Бажова, в том числе, и историю о Хозяйке Медной горы, которая иногда помогала наиболее трудолюбивым и честным работникам. Автор касается также и особенностей горных профессий, поверий, связанных с различными драгоценными камнями, т.е. формирует своеобразную горную культуру, где даже есть своя собственная мифология. Пр.: «...после смерти Боги даровали Каменотёсу право остаться в Самоцветных горах – помогать утратившим надежду, вывести к свету заблудившихся в лабиринте пещер...» (с. 96-97)

Как и во всех «ранних», 1990-х годов, славянских фэнтези герой «Волкодава» (1995) близок сказочному герою. Он проходит символическую инициацию, которую ему не удалось пройти в детстве. Судьба дает герою второй шанс уже в зрелом возрасте, когда происходит символическое преодоление недостачи и воцарение героя – такие функции главного героя волшебной сказки описывал В. Я. Пропп. В соответствии со сказочным канонам герой встречает своих волшебных помощников, духовных наставников.

Однако при сохранении общей сказочной основы в роман вводятся элементы славянской культуры. Большую роль в нем играют совершаемые героем обряды, отсылающие к периоду огнепоклонничества славян: подношение воде, умерщвление коня, рассуждении о пострижении волос, молитвы богу грозы и начертание знака огня – «колеса с тремя спицами, загнутыми посолонь». Таким образом, главный герой Волкодав, сохраняя черты сказочного героя, приобретает черты славянина, почитающего обычаи и традиции своего народа. Он благороден, честен, храбр, находчив потому, что происходит из племени веннов (сама М. Семенова говорит о них как об «улучшенных славянах»).

Враждебный мир навязывает герою функцию *воина*, предоставляя свободу только в ее рамках. Мотив вынужденного пути задается предваряющим роман стихотворением-аллегорией, где воинственный волк сравнивается с домашним псом, передавая трагедию человека, несущего отторгаемую его природой функцию. Волкодав противопоставляется *воину*-индивидуалисту Конану наличием внутреннего конфликта.

Несмотря на то, что *воин* в романе М. Семеновой является модусом Героя фэнтези, он не стремится преодолеть границы дома (как *вершитель*, например). Утрата дома приравнивается Волкодавом к крушению мира, т. к. для него это целая вселенная с ее сложной организацией и законами. Стремление иметь и защищать дом вследствие отсутствия последнего трансформируется в желание защитить весь мир, каждого человека. Дом, сложенный из живого дерева, символизирующего естественность места обитания человека, противопоставлен в романе каменному замку Люоеда. Обнаруживается тенденция к негативному изображению в фэнтези крепостей и подобных сооружений, передающих суть антиподов Героя, служащих Злу. Степень удаленности жилища от цивилизации прямо пропорциональна в романе нравственности человека, поэтому венны (племя Волкодава) живут в глухом лесу. Лес как одухотворенная сущность – один из мотивов романа М. Семеновой «Волкодав». Для героя он – родной дом и добрый покровитель. Лес помогает герою, защищает его и дает силу и надежду.

Понятие свободы, актуализируемое в связи с образом освобожденного раба, включает доверие к людям как свободу, отнимаемую жизненным опытом *воина*. Восстановление ее оказывается возможным благодаря наличию собственной морали героя. Показывая нравственное проявление личности как естественное, автор последовательно убеждает, что сила героя – не столько в профессионализме *воина*, сколько в нравственности, которая и делает его победите-

лем. Но позиция защитника при всей ее нравственности не является конечным пунктом развития Волкодава. Рефлексия героя о способах влияния на человека заявляет перспективу гуманистического развития характера. Автор показывает, что языческое мировоззрение не стоит в оппозиции по отношению к гуманизму. Новый герой, ставший оригинальной художественной интерпретацией стандартного фэнтезийного модуса, открыл дополнительные возможности для осмысления общечеловеческих ценностей: семьи, долга, свободы.

Подводя итог всему выше сказанному можно с уверенностью заявить, что романы Семёновой в обзорном виде представляют основные моменты славянской мифологии.

В любом случае, автора нельзя упрекать в искажении некоторых моментов или в своеобразной, нетрадиционной интерпретации отдельных мифов, так как эти работы ни в коем случае не претендуют на энциклопедическую достоверность.

Ну и в заключении необходимо сказать, что Фэнтези как феномен современной литературы еще не подвергался серьезным исследованиям, чаще всего её относят к «дешёвой беллетристике» и «массовой литературе». Признание в литературном мире получил только Толкиен, который сам был серьезным учёным, но при этом его творчество не считают фэнтези. Элементы фантастики присутствуют и в литературе «мейнстрима», однако это не мешает признавать её классической и воспевать как достойный образец. Остаётся лишь надеяться, что в скором это ошибочное мнение изменится, и фэнтези, как литературному феномену, будет уделено должное внимание и его будут досконально исследовать.

А «Волкодав» это книга, которая стала первым настоящим бестселлером в русской литературе 90-х годов, и воспринимать мы её должны не просто как книгу, которая хорошо продается, а как книгу, мир которой начинает жить самостоятельной жизнью.

Библиографический список

- 1.Криничная, Н. А. Русская народная мифологическая проза: истоки и полисемантизм образов / Н. А. Криничная. В 3-х томах. – Т. 2. – Спб., 2001.
- 2.Афанасьев, А. Н. Поэтические воззрения славян на природу / А. Н. Афанасьев. – В 3-х томах. – Т. 1. – М., 1995.
- 3.Левкиевская, Е. Мифы русского народа / Е. Левкиевская. – М., 2002.
- 4.Славянская мифология: энциклопедический словарь. – М., 1995.
- 5.«Религия и богослужения древних персов» 1838, XI, 1328. (по Афанасьеву).
- 6.Семенова, М. Волкодав / М. Семенова. – М.: АСТ, Азбука, 2007.
- 7.Семенова, М. Волкодав / М. Семенова. Знамение пути. – М.: Азбука-классика, 2003.
- 8.Семенова, М. Волкодав. Истовик-камень / М. Семенова. – М.: АСТ, Азбука, Харвест, 2007.
- 9.Чепур, Е. А. Русская фэнтези: к проблеме типологии характеров / Е. А. Чепур // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2008. – № 19.
- 10.Чернышева, Т. Природа фантастики / Т. Чернышева. – М.: Издательство Иркутского университета, 1989.
- 11.Шапарова, Н. С. Краткая энциклопедия славянской мифологии / Н. С. Шапарова. – М.: АСТ, Астрель, Русские словари, 2003.
- 12.Яковенко, О. К. Жанровые особенности фэнтези (на основе анализа словарных дефиниций фэнтези и научной фантастики) / О. К. Яковенко // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 1.

Статья поступила в редакцию 28.01.2012.

СЕННИКОВ Сергей Владимирович – аспирант Кубанского государственного университета.

УДК 377

А. Н. Самохин

**ПРЕПОДАВАТЕЛЬ САРАТОВСКОГО
КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНОГО УЧИЛИЩА
ИВАН ИВАНОВИЧ СЕРДЮК**

В статье рассматривается педагогическая деятельность и жизненный путь преподавателя библиотечных дисциплин Саратовского областного культурно-просветительного училища, известного саратовского библиографа Ивана Ивановича Сердюк.

Ключевые слова: библиотечное дело, Саратовский библиотечный техникум, Областная научная библиотека, Научная библиотека Саратовского государственного университета, библиотечная грамотность, Саратовское областное культурно-просветительное училище.

В 2011 году исполнилось 90 лет со дня рождения и двадцать лет со дня кончины известного в Саратове преподавателя, библиографа Ивана Ивановича Сердюк (1921-1991). Общение с людьми, возможность воздействовать на них, а с другой стороны, изучение многогранных мнений в ходе беседы – всё это составляло основу его жизни. И. И. Сердюк питал пристрастие к педагогике, которую он понимал как совокупность просвещения, обучения и воспитания. Его педагогический талант был неотделим от его душевной, человеческой одарённости, большого такта и доброжелательности, которой он заражал окружающих. Каждый, кто общался с ним, испытывал на себе обаяние удивительно цельной натуры.

Преподаватель и библиографии и завуч Саратовского библиотечного техникума Иван Иванович Сердюк родился 16 ноября 1921 года в селе Ивахныны Лохвицкого района Полтавской области в крестьянской семье. В возрасте 12 лет из-за материального затруднения семья переезжает в совхоз Мосно Щёлковского района Московской области. В 1935 году семья вновь была вынуждена сменить место жительства, и теперь они перебрались в совхоз Городище Тульской области. Эти годы наложили тяжёлый опечаток в жизни Ивана Ивановича, и об этом периоде своей жизни он предпочитал не вспоминать. В 1938 году Иван Иванович поступает в Малоярославецкий библиотечный техникум Московской области. В июне 1941 года он заканчивает обучение в выше названном техникуме, но поработать по специальности ему не удалось, так как вскоре началась Великая Отечественная война и И. И. Сердюк записывается добровольцем. Его посылают на обучение в Военно-морское училище в город Севастополь. После окончания училища в октябре 1941 года он уходит на фронт, где он был командиром отделения морской пехоты, участвовал в ожесточённых боях за оборону Севастополя. Мало кто из фронтовиков вернулся с войны здоровым. В начале последнего года войны, в январе 1945 года он был тяжело ранен, и ему пришлось ампутировать правую руку. Так бодрый и активный человек навсегда стал инвалидом. Вместе с этой трагедией в жизни Ивана Ивановича у него в годы войны погибли отец и старший брат [1, с. 114-119].

Иван Иванович находился в таком физическом состоянии, когда круг его работы был значительно ограничен, поэтому он решает посвятить любимому делу, которое он начал осваивать ещё до войны. В 1946 году он поступает на библиографический факультет Московского государственного библиотечного института, который и заканчивает с отличием через пять лет в 1950 году. За годы учёбы в институте он показал как грамотный, энергичный студент стремящийся к знаниям и по итогам отличным сессионным экзаменам он получал повышенную сталинскую стипендию. По окончании библиотечного института по распределению Иван Ивано-

вич направляется Министерством культуры в Саратовский библиотечный техникум преподавателем библиотечных дисциплин. Высококласный, энергичный, трудолюбивый преподаватель сразу приглянулся директору техникума Марии Петровне Спириной, которая назначает его заместителем по учебной работе [2, с. 3].

В августе 1956 года по своей просьбе переводится Саратовским областным управлением культуры на должность главного библиотекаря в Областную научную библиотеку. В этой должности он проработал до конца 1959 года [3, с. 154-158].

В 1960 году он переводится на работу в Научную библиотеку Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского на должность заведующего сектором справочно-библиографического отдела. На новой работе Иван Иванович проявил себя как опытный и грамотный специалист. Он занимался составлением рекомендательных списков на печатную библиографическую продукцию общественно-политической литературы справочно-библиографического отдела. Иван Иванович разработал схему классификации литературы в краеведческой картотеке Научной библиотеке СГУ имени Н. Г. Чернышевского, которая действует в библиотеке и в наши дни. И. И. Сердюк осуществлял библиографическую работу. В 1961 году он издаёт «Библиография в помощь учебной и научной работе: памятка для студентов механико-математического и физического факультетов», а в 1963 году¹ «Революционное движение и борьба за Советскую власть в Саратовской губернии (1961-1920 гг.)». В последующие годы Иван Иванович так же ведёт научную деятельность в области библиографии и публикует ряд работ актуальных и в настоящее время [1, с. 114-119].

Активно занимался Иван Иванович и общественно-политической деятельностью. Он был членом КПСС, Городского партийного бюро, в Саратовском городском комитете КПСС читал лекции для пропагандистов на тему: «Как самостоятельно работать с общественно-политической литературой». Постоянно Иван Иванович выступал с докладами и выступлениями на семинарах и конференциях Научной библиотеки СГУ. Для библиотеки других городов. В процессе своей работы им проведено множество обзоров новых книг и журналов для студентов, а та же занятий по повышению библиотечной грамотности со студентами, библиотекарями города и области. За свою деятельность Иван Иванович был награждён рядом медалей и наград, как например «Орден Отечественной войны II степени», «Медаль за оборону Севастополя и победу над Германией в 1941-1945 гг.», медали к 60-летию и 70-летию Вооружённых сил СССР, «За отличную работу» Министерства культуры. Ивану Ивановичу было присвоено почётное звание «Ветеран труда» [4, с. 342-349].

В августе 1967 года Иван Иванович по просьбе Саратовского областного управления культуры по согласованию с Саратовским обкомом КПСС переводится в Саратовское областное культурно-просветительное училище, где назначается снова заведующим учебной частью. В 1969 году Иван Иванович по состоянию здоровья уходит с этой должности и становится рядовым педагогом [3, с. 154-158]. Теперь он, вплоть до 1988 года является преподавателем библиотечных дисциплин, занимаясь своим любимым делом. В 1988 году Иван Иванович уходит на пенсию, но без любимого дела прожить он долго не смог и 9 июля 1991 года Ивана Ивановича не стало.

Список научных трудов и публикаций И. И. Сердюк

1. Сердюк, И. И. Библиография в помощь учебной и научной работе: памятка для студентов механико-математического и физического факультетов / И. И. Сердюк. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 1961. – 69 с.

2. Сердюк, И. И. Революционное движение и борьба за Советскую власть в Саратовской губернии (1961-1920 гг.) / И. И. Сердюк. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 1963. – 328 с.

¹ В подборе литературы для этого указателя по библиографическим источникам принимал активное участие старший библиограф, будущий известный историк, доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории нового и новейшего времени, декан исторического факультета Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского Игорь Данилович Парфёнов.

3. Сердюк, И. И. Пропаганда библиотечно-библиографических знаний среди студентов СГУ / И. И. Сердюк // Опыт работы Научной библиотеки СГУ. – Саратов, 1962. – Вып. 10. – 52 с.

4. Сердюк, И. И. Издания Государственной Публичной библиотеки имени М. Е. Салтыкова-Щедрина в библиографической работе вузовских библиотек: (на опыте работы Научной библиотеки СГУ) / И. И. Сердюк // Опыт работы Научной библиотеки СГУ / Под редакцией В. А. Артисевич. – Саратов, 1964. – Вып. 12. – С. 61-78.

5. Сердюк, И. И. К вопросу об организации и проведении библиографических занятий со студентами СГУ // Опыт работы Научной библиотеки СГУ / Под редакцией В. А. Артисевич. – Саратов, 1964. – Вып. 12. – С. 18-53.

6. Сердюк, И. И. Пути и методы поисков нужной книги / И. И. Сердюк // В поисках нужной книги: справочно-методическое пособие для студентов СГУ. Под редакцией П. А. Супоницкой. – Саратов, 1966. – С. 50-60.

7. Сердюк, И. И. Социалистическое строительство в Саратовском крае 1917-1937 гг.: указатель литературы. Под редакцией В. К. Медведева. – Саратов, 1968. – 347 с.

8. Сердюк, И. И. Труды научных работников Саратовского университета (1957-1966): библиографический указатель. Под редакцией П. А. Супоницкой. Саратов, 1968. – 542 с.

9. Сердюк, И. И. Составление научно-информационной тематической библиографии по истории Саратовского края: из опыта работы Научной библиотеки Саратовского университета. // Научные библиотеки Сибири и Дальнего Востока: опыт работы. Под редакцией Н. С. Карташова. – Новосибирск, 1968. – 226 с. – С. 120-127.

Библиографический список

1. Губанова, М. А. Иван Иванович Сердюк (1921-1991) / М. А. Губанова // Опыт работы ЗНБ СГУ. – Саратов: Научная книга, 2005. – Вып. 36.

2. Зелепукина, Т. Вечер вопросов и ответов / Т. Зелепукина // Молодой сталинец. – Саратов, 1952. 16 апреля.

3. Самохин, А. Н. Саратовский библиотечный техникум: первый опыт подготовки библиотечных кадров в Саратовском крае / А. Н. Самохин, В. С. Логинова // Повышение качества профессиональной подготовки будущих учителей: Сб. науч. Ст. Саратов: ИЦ «Наука», 2010. – 295 с.

4. Очерки истории Саратовского Поволжья (1917-1941). – Т. 3. – Ч. 1. / Под. Ред. Ю. Г. Голуба. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 2006. – 496 с: ил.

Статья поступила в редакцию 09.01.2012.

САМОХИН Алексей Николаевич – преподаватель ГОУ СПО «Саратовский областной колледж культуры им. Е. Н. Курганова».

Информация для авторов

Журнал «Новый университет» выходит в форме ежемесячного альманаха в сериях:

- **Экономика и право.**
- **Актуальные проблемы гуманитарных наук и общественных наук.**
- **Вопросы естественных наук.**
- **Технические науки.**

К публикации принимаются статьи студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, а также всех исследователей, которые желают опубликовать результаты своего исследования и представить их своим коллегам.

В редакцию журнала предоставляются **в отдельных файлах** по электронной почте следующие материалы:

1. Авторский оригинал статьи (на русском языке) в формате Word (версия 1997-2007).

Текст набирается шрифтом Times New Roman Cyr, кеглем 14 pt, с полуторным междустрочным интервалом. Отступы в начале абзаца – 0,7 см, абзацы четко обозначены. Поля (в см): слева и сверху – 2, справа и снизу – 1,5.

Структура текста:

- **Сведения об авторе/авторах:** имя, отчество, фамилия.
- **Название статьи.**
- **Аннотация** статьи (3-5 строчек).
- **Ключевые слова** по содержанию статьи (6-8 слов) размещаются после аннотации.
- **Основной текст статьи.**

Страницы **не нумеруются!**

Объем статьи – не ограничивается.

В названии файла необходимо указать фамилию, инициалы автора (первого соавтора). Например, **Иванов И. В.статья.**

Статья может содержать **любое количество иллюстративного материала**. Рисунки предоставляются в тексте статьи и обязательно в отдельном файле в формате TIFF/JPG разрешением не менее 300 dpi.

Под каждым рисунком обязательно должно быть название.

Весь иллюстративный материал выполняется оттенками **черного и серого цветов**.

Формулы выполняются во встроенном редакторе формул Microsoft Word.

2. Сведения об авторе (авторах) (заполняются на каждого из авторов и высылаются **в одном файле**):

- имя, отчество, фамилия (полностью),
- возраст (если статья подается в рубрику для молодых ученых «Свежий взгляд»),
- место работы (учебы), занимаемая должность,
- сфера научных интересов,
- ученая степень, ученое звание,
- адрес (с почтовым индексом), на который можно выслать авторский экземпляр журнала,
- адрес электронной почты,
- контактный телефон,
- название серии альманаха, в которую необходимо включить публикацию,
- необходимое количество экземпляров журнала.

В названии файла необходимо указать фамилию, инициалы автора (первого соавтора). Например, **Иванов И. В. сведения.**

Адрес для направления статей и сведений об авторе: ujourn@gmail.com.

Мы ждем Ваших статей! Удачи!

Для заметок