

НОВЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

8(8)
2011

Научный журнал

Издается с апреля 2011 года
альманах

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: 30.11.2011.

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).
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», 2011

СОДЕРЖАНИЕ**НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ**
Л. И. Фалюшина

Вопросы индивидуализации обучения
детей в массовом дошкольном
образовательном учреждении.

М. Г. Церцвадзе

Культурологический подход
к преподаванию русского языка как способ
формирования образа России и поддержания
мотивации учащихся.

Д. Н. Маркелов, Г. А. Дорофеева

Анализ современных средств и методов
оценивания спортивной подготовленности
юных тхэквондистов.

А. Ю. Саликова

Проектно-учебная деятельность как
средство формирования лидерских качеств.

**ФОРМИРОВАНИЕ
ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ**
(авторская серия)

Е. Б. Быстрай, Л. В. Бачурина

Современные подходы к обучению
и развитию одаренных детей
(особенности когнитивного поля
исследуемых подростков).

Е. Б. Быстрай, Л. В. Бачурина

Специфика формирования
художественно-эстетической компетентности
одаренных подростков
(на примере творчества Г. С. Райшева).

**ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

И. С. Романычев

Развитие индивидуальной социальной
ответственности клиентов
социальных служб: американский опыт.

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ

П. И. Кучер

Философско-антропологический
смысл вины и искупления.

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

Н. И. Соловьянов

Культы римской армии в Британии.

А. В. Видяева

Репрессии против журналистов Мордовии
(1930-е гг.).

Е. А. Павленко

Социальные катаклизмы как фактор развития
благотворительности (на материалах
Самарской и Саратовской губерний).

Информация для авторов

CONTENTS**NEW APPROACHES IN EDUCATION**

L. I. Phalyushina

Problems of educational individualization
at mass pre-school educational
institutions.

M. G. Tsetsvaridze

Cultural approach to Russian language
teaching as a means of creating the image
of Russia and propelling motivation
of school children.

D. N. Markelov, G. A. Doropheeva

Analysis of contemporary means and methods
of evaluating sport degree of training
of young tae kwon do sportsmen.

A. Yu. Salikova

Project and educational activity as a means
of developing leadership qualities.

**FORMATION
OF CREATIVE PERSON**
(author's series)

E. B. Bystraj, L. V. Bachurina

Contemporary approaches to training
and developing gifted children
(distinctive features of adolescents'
cognitive field).

E. B. Bystraj, L. V. Bachurina

Specific character of development
the artistic and aesthetic competency
of gifted adolescents
(as exemplified in G. S. Raishev's works).

**THEORY AND TECHNOLOGY
OF SOCIAL WORK**

I. S. Romanychev

Developing individual social responsibility
of social service clients:
american experience.

PHILOSOPHICAL ISSUES

P. I. Kucher

Philosophical and anthropological
meaning of guilt and atonement.

PAGES OF HISTORY

N. I. Solovianov

Roman army cults in Britain.

A. V. Vidyeva

Repressions against Mordovia
journalists (1930s).

E. A. Pavlenko

Social cataclysms as a factor of charity
establishment (by the example
of Samarsky and Saratovsky provinces).

Information for the authors

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 338.26

Л. И. Фалюшина

ВОПРОСЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В МАССОВОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Индивидуализацию мы рассматриваем не как самоцель, а как способ оптимизации обучения. В процессе внедрения идеи индивидуализации мы должны исходить из положения о том, что целостный учебный процесс состоит из ряда дидактических «цепочек». Каждая из которых, представляет дидактическую систему занятий (уроков, педагогических воздействий), каждый из которых несёт совершенно определённую функцию (дать знания, закрепить, уточнить...). Каждая из этих функций имеет свою специфику, требует совершенно определённых форм организации процесса обучения. Так, например, объяснение детям нового материала не требует индивидуализации, в то же время, педагогическим воздействиям, направленные на формирование навыков прямо показано проведение их в индивидуальной форме. Таким образом, оптимально построенный целостный педагогический процесс должен сочетать в себе как индивидуальные так и фронтальные формы проведения занятий, при этом форма его проведения определяется содержанием данного занятия, а именно, местом этого занятия в целостной «дидактической цепочке педагогических воздействий».

Ключевые слова: индивидуализация, «дидактические цепочки», оптимизация образовательного процесса.

Индивидуальное обучение детей исторически было первоначальным. Впоследствии стали применять массовые формы обучения детей. Главной причиной перехода к массовым формам обучения детей стала необходимость обучения большего их количества, стремление сделать этот процесс более экономным, когда один учитель одновре-

менно обучает уже большее количество учеников. Основоположником современной урочной системы обучения детей стал Я. А. Коменский. Современное общество, не снимая требований к экономической эффективности организации образовательного процесса, тем не менее, предъявляет требование развитие индивидуальности каждого ребёнка. А это, влечёт необходимость индивидуализации обучения детей в массовых школах, детских садах. Рассмотрим это подробнее.

«Индивидуализация» понятие более широкое, оно, включает в себя понятие индивидуальное обучение детей, как один из методов индивидуализации.

• Для уточнения понятия мы изучали литературу. Наиболее полно, на наш взгляд, охарактеризовано это понятие было в исследованиях Жутиковой Н. В. [1]. В частности в её исследованиях подробно описывается ретроспектива становления понятий индивидуализация и дифференциация обучения. Выявлены ряд способов индивидуализации обучения.

- 1 способ индивидуализации обучения детей – создание гомогенных классов
- 2 способ индивидуализации обучения детей – создание возможностей индивидуального темпа обучения детей
- 3 способ индивидуализации обучения детей – разделение детей на группы внутри класса
- 4 способ индивидуализации обучения детей – проведение факультативных занятий
- 5 способ индивидуализации обучения детей – дифференциация на основе выбора самим обучающимся содержания обучения
- 6 способ индивидуализации обучения детей на основе углублённой работы с отстающими детьми
- 7 способ индивидуализации обучения детей методом организации дополнительных занятий для детей, плохо усваивающих программу
- 8 способ индивидуализации обучения детей метод дифференциации на основе оптимизации деятельности педагогов

Проанализируем возможности применения каждого из этих способов индивидуализации в практике ДОУ (табл. 1).

Таблица 1

Возможности применения разных способов индивидуализации обучения детей

	Способ индивидуализации	Возможности его применения в практике ДОУ
1	Способ индивидуализации обучения детей – создание гомогенных классов. Создание гомогенных классов, с учетом общего для всех детей уровня развития. Так, например, анализируется опыт во всемирном масштабе, автор отмечает, что в основном используются два способа дифференциации: 1) на определенной ступени (обычно на старшей) школа разветвляется на отдельные области знаний (например, гуманитарные, физико-технические и естественные потоки); 2) к обязательным предметам добавляются предметы, изучаемые по выбору, или их комплексы. Возможны и разные комбинации этих способов	Использование данного способа весьма проблематично в практике дошкольного учреждения по следующим причинам: -сложности столь ранней дифференциации по интересам; -элементарности содержания обучения, которое должно полностью усваиваться всеми детьми без исключения. Тем не менее, маркетинговый подход к организации деятельности ДОУ даёт некоторые элементарные возможности и такой индивидуализации
2	Способ индивидуализации обучения детей – создание возможностей индивидуального темпа обучения детей. Наиболее распространенной формой обучения в индивидуальном темпе в США являются еще так называемые школы без учебного года (non-graded), где вся учебная работа организована так, чтобы учащиеся могли учиться в подходящем для них темпе.	Возможности такой организации очень большие при условии эффективной организационной работы. В условиях обычного ДОУ с современной организацией учебного процесса этот способ практически невозможен.

		<i>Продолжение таблицы 1</i>
	Способ индивидуализации	Возможности его применения в практике ДОУ
3	Способ индивидуализации обучения детей – разделение детей на группы внутри класса Особенно благоприятные возможности для индивидуализации представляют группы, которые структурированы определенным образом. Сюда, прежде всего, относятся группы, которые сформированы учителем на основании уровня развития учащихся (обычно уровня знаний и/или умственных способностей). В таких случаях более сильной группе предоставляются и более сложные (трудные) задания, а более слабой – задания полегче. [2]	Возможности использования достаточно большие, но метод не столь эффективен, так как требует повышенных затрат времени и усилий как детей, так и педагога. Например, сложности заключаются в том, что крайне проблематична практическая организация в процессе массовых форм обучения детей организация работы с одной группой, не отвлекаясь, при этом, от всех остальных детей. На наш взгляд, есть более эффективные методы индивидуализации.
4	Способ индивидуализации обучения детей – проведение факультативных занятий. Факультативные курсы могут выполнить свои задачи в качестве стимулятора индивидуализации при двух условиях. Во-первых, они должны охватывать возможно более широкий круг дисциплин, чтобы удовлетворять разнообразные потребности учащихся.	Возможности применения достаточно широкие в практике ДОУ, но требует новой организации учебного процесса в нём. В частности, необходимо вводить дополнительные ставки педагогов (так как невозможно одновременно и обучать детей в подгруппе и работать со всеми остальными детьми). Кроме того, требуется дополнительное обучение педагогов, так как современные педагоги в учебных заведениях обучались, в основном, организации массовых форм обучения детей.
5	Способ индивидуализации обучения детей – дифференциация на основе выбора самим обучающимся содержания обучения. В ФРГ используется так называемая выборочная дифференциация на основе четырех моделей: 1) обязательный выбор среди обычных предметов (например, между французским и английским языками); 2) обязательный выбор между так называемыми новыми предметами (например, джаз, шахматы или какое-нибудь рукоделие); 3) добровольный выбор среди обычных предметов (например, третий иностранный язык); 4) свободный выбор среди новых предметов (например, какой-либо вид спорта или искусства) (Morawietz, 1980. S. 62-64).	Так же как и первый способ, сложен для применения в практике ДОУ в связи с неосознанностью детьми своих интересов.
6	Способ индивидуализации обучения детей на основе углублённой работы с отстающими детьми. В частности, можно использовать и формирование временных групп по какому-либо предмету или отрезку программы для отстающих учеников.	Вполне возможен, но требует, также как и способ 4, изменений в организации учебного процесса и дополнительного обучения педагогов
7	Способ индивидуализации обучения детей методом дифференциации на основе оптимизации деятельности педагогов. В основном в старших классах, командный метод (team teaching), носящий название плана Трампа. Этот способ базируется на кооперации учителей. Теоретический курс преподаётся в виде лекций одновременно для нескольких классов (примерно до 100 учащихся). Курс разделен между учителями, чтобы они могли специализироваться. В остальное учебное время проводятся семинары, практические занятия в малых учебных группах (по 10-15 учеников), где обсуждается лекционный материал, выполняются упражнения, решаются задания. В малой группе легко индивидуализировать учебную работу.	Способ наиболее перспективный на всех уровнях обучения, в том числе и ДОУ. Конечно, мы не думаем, что в ДОУ можно читать лекции, но другие формы обучения, вполне возможны в ДОУ. Об этом подробнее ниже Этот способ так же требует новых форм организации и дополнительного обучения педагогов.

Мы уже определили, что развитие идеи индивидуализации обучения детей в современном ДОУ невозможно без *модернизации самого процесса обучения дошкольников*. В частности, одно из главных направлений модернизации мы видим в организации наряду с фронтальными формами обучения детей (широко применяемые сейчас), расширение возможностей применения подгрупповых и индивидуальных форм обучения. При этом, мы подчёркиваем, что при проведении этих форм занятия (урока) можно отнестись к проблеме формально и проводить даже индивидуальное занятия практически так же как проводятся фронтальные, но только для одного ребёнка. К примеру, я

начну объяснять каждому ребёнку, как нужно строить свой рассказ (на занятии по обучению детей рассказыванию). Понятно, что такое проведение занятий просто усложнит работу воспитателю. А вот если, воспитатель сделает это в процессе фронтального занятия, а на индивидуальных будет реально упражнять в этом ребёнка, эффект обучения будет большим, при чём, как с позиции оптимизации деятельности педагога и детей, так и с позиции уровня усвоения учебного материала детьми. Поясим это явление более подробно.

Процесс преподавания учебного материала имеет свою *структуру*, особенности и закономерности. Как правило, каждая задача программы требует значительного объёма учебного времени, при этом материал должен выстраиваться в строгую «дидактическую цепочку», в которой каждое педагогическое воздействие имеет своё, строго определённое время и место.

В частности, началом этой цепочки, почти всегда является активная деятельность педагога. Воспитатель, учитель объясняет изучаемое явление. Мы можем, конечно возразить, что такой подход уже не актуален, и мы хотим, чтобы ребёнок не получал знания в готовом виде, а сам, на основе своей исследовательской деятельности, научился «добывать» знания. Такое стремление весьма похвально. Но мы обязаны смотреть на проблему не столь узко и примитивно. В частности, с позиции оптимизации учебного процесса. Мы должны понять, что сам учебный процесс организовывается для того, чтобы дать детям знания, сформировать умения, навыки, воспитать их. И, значит, один из главных критериев качества образования дошкольников является именно соотношение количества полученной информации и затраченного на это учебного времени (рабочего времени педагога, учебного времени детей). С этих позиций вопрос соотношения «подачи» детям «готовых» знаний и организации собственных «исследований» становится крайне актуальным. А именно, мы должны понимать, что организация самостоятельных исследований ученика требует больших затрат учебного времени. И, наоборот, процесс прямого преподавания наиболее экономичен. А это значит, что если мы увлечёмся таким подходом, то, непременно (в рамках ограниченного учебного времени), снизим «объём» усвоенного материала. Что тоже можно характеризовать как педагогический провал. А это значит, что необходимо грамотно оптимизировать этот процесс и с этих позиций. В частности, мы видим оптимизацию так. Важно научить детей исследовательским умениям, чтобы они учились некоторым алгоритмам «добывания» знаний, чтобы закрепить эти знания и умения, стимулировать их стойкое усвоение. Однако, это умение надо рассматривать не как самоцель, а как одну из задач обучения детей (задача, которая должна входить в учебные программы). И это умение (знание, навыки) точно так же формируется по общим законам дидактики. То есть вопрос о соотношении «подачи» детям готового учебного материала и организации их самостоятельной исследовательской деятельности, это не проблема изменения некой философии, концепции дидактики а всего лишь одна из крайне актуальных учебных задач.

Итак, рассматриваем учебный процесс как некую дидактическую «цепочку». По каждой задаче учебной программы выстраивается «своя» относительно самостоятельная дидактическая цепочка занятий. В частности, процесс преподавания, независимо от его содержания, всегда будет включать в себя:

- объяснение нового материала;
- закрепления;
- уточнения;

- формирования новых навыков;
- закрепление этих навыков;
- тестирование и подведения итогов;
- коррекции учебного процесса и так далее

При этом, важно, чтобы вся эта «дидактическая цепочка» выстраивалась последовательно, не прерывалась на длительное время, была достаточной для приобретения стойких знаний, умений... Вместе с тем, учитывая особенности детской памяти, в частности, возможности послепроизвольной памяти, важно чтобы учебный процесс был тщательно спланирован во времени. В работе с дошкольником, например, мы пришли к выводу о необходимости некой цикличности преподавания материала. В частности, «формула» организации учебного процесса для усвоения конкретной дидактической задачи может выглядеть так: **три занятия напрояд, через одно, через два и через три**. Именно в этом случае знания хорошо усваиваются детьми. Конечно, возможны варианты, есть материал, который может усваиваться достаточно эффективно и на 1-2 занятиях, но в данном случае, мы говорим об «общих тенденциях». Итак, возможна следующая дидактическая цепочка занятий для дошкольника.

- 1 занятие «дать детям знания...»
- 2 занятие «уточнить знания ...»
- 3 занятие «закрепить знания ...»
- 4 занятие «формировать умения...»
- 5 занятие «закреплять умение...»
- 6 занятие «итоговое...»

В этом случае, мы, используя нашу «формулу», планируем во времени построить дидактическую цепочку следующим образом (табл. 2).

Построение дидактической цепочки во времени

Таблица 2

Условный номер занятия	Условный номер занятия											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Задачи «дидактической цепочки»	Зн ¹	Ут ²	Зк ³		Ф ⁴			Зк				И ⁵
Желательные формы проведения занятия	Фр ⁶	Фр, П ⁷	П		И ⁸			И				И, П

Обращаю внимание на то, что в соответствии с местом данного занятия в этой дидактической цепочке, возникает необходимость организации разной формы обучения детей (от фронтальных до подгрупповых и индивидуальных). При этом, важно понимать детерминированность, зависимость формы проведения занятия (урока) его содержанием.

При этом, снова возникают некоторые закономерности.

¹ Знакомить
² Уточнять
³ Закреплять
⁴ Формировать
⁵ Итоговое
⁶ Фронтальная форма
⁷ Подгрупповая
⁸ Индивидуальная

При объяснении нового материала возникают большие возможности применения фронтальных форм обучения. Это даёт возможности более рационального использования времени педагогов.

При формировании же практических умений появляется тенденция предпочтения индивидуальных форм обучения детей. Это, в свою очередь, даёт возможности рационализировать использования учебного времени ребёнка, при эффекте явного повышении качества усвоения ими учебного материала.

Однако, совершенно очевидно, что идея оптимизации учебного процесса в современном ДОУ реально сдерживается вопросами, чисто административного характера. При этом мы видим два их направления: вопрос реформирования самой организации учебного процесса. И вопрос совершенствования профессионального мастерства педагогов. Рассмотрим обе эти стороны

Для того, чтобы оптимизировать учебный процесс «способом индивидуализации обучения детей методом дифференциации на основе оптимизации деятельности педагогов», необходимо во-первых, создать возможности применения наряду с фронтальными и подгрупповые и индивидуальные формы работы с детьми.

Анализируя практику организации учебного процесса в современных ДОУ России, мы пришли к выводу о том, что, практически во всех детских садах России проводятся исключительно групповые занятия (воспитателем или специалистом). Как правило, количество занятий регламентировано расписанием занятий, которое строиться исходя из возраста детей (возрастной группы) и «нормативами», регламентирующими допустимое время для специальных занятий.

Некоторые реформы этого положения предполагаются Министерством образования рядом документов. В частности, Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 655 от 23 ноября 2009 года, направлен на изменение формы и структуры Образовательной программы ДОУ. При этом, образовательная программа ДОУ рассматривается как модель организации образовательного процесса. В пояснительной записке Методических рекомендаций к ФГТ не даётся однозначного ответа на вопросы соотношения фронтальных и индивидуальных форм работы с детьми, не оговариваются необходимые административные действия, связанные с расширением возможностей организации индивидуальных форм обучения детей. Предполагается, что это усиление индивидуализации должно происходить в «рамках» настоящей организации учебного процесса в ДОУ. Например, эта тенденция явно просматривается в фрагменте этих рекомендаций. «...Занятия в ФГТ прописаны только в старшем дошкольном возрасте, это не значит, что они не могут проводиться с детьми других возрастов. Но они (занятия) не должны быть приоритетной формой работы с детьми. Образовательные задачи должны решаться и в ходе режимных моментов, в совместной деятельности детей с педагогом (в том числе и на занятиях), в самостоятельной деятельности детей и в совместной деятельности с семьёй...»

Детально анализируя это явление, мы констатируем.

Во-первых, полную путаницу даже в определении дидактических основных понятий. Например, почему эти документы не определяет индивидуальную беседу как занятие для ребёнка? Дидактика предполагает, что любое целенаправленное педагогическое воздействие, и целью формирования у ребёнка знаний, умений, навыков (вне зависимости от формы его поведения) это есть занятие (в школе – урок). Неточность формулировок создаёт путаницу для практикующих воспитателей.

Во-вторых, этот документ не рассматривает вопросы практической реализации данной идеи. В частности, кто, конкретно будет следить за детьми во время организованного индивидуального обучения детей (в виде индивидуальной беседы), кто будет обеспечивать сохранность здоровья детей, например, на прогулке, пока воспитатель займётся индивидуальной работой с одним ребёнком.

В-третьих, не рассматривает данный документ и такие организационные вопросы, как «вместить» новые формы организации обучения детей в традиционные рамки имеющегося резерва учебного времени детей. Между тем это серьёзная проблема. Рассмотрим это на примере. Для организации только одного занятия, но для каждого ребёнка, требуется не менее 10 минут. Если в группе 20 детей, нам потребуется не менее 200 минут, это 3 часа, 20 минут (10 минут на 1 ребёнка, умножаем на 20 человек). Это без учёта перерыва воспитателя, перехода от одного ребёнка к другому... Обращаю внимание, это время, при котором остальные дети остаются фактически без присмотра. И это время, необходимое для изучения только одной учебной задачи. Понятно, что столь необдуманные рекомендации вредят дошкольному делу.

Поэтому, мы, пропагандируя идею индивидуализации, считаем необходимым, просчитать все эти моменты. Итак, мы должны найти в рабочем графике воспитателя время, когда она будет свободна от других детей и полностью может посвятить себя проведению индивидуального занятия. Кроме того, мы будем исходить из того, что этого свободного времени было достаточно, чтобы позаниматься с каждым ребёнком (иначе, для этого ребёнка, мы сознательно «планируем» неуспевание программы).

Нам для этого потребовалось тщательно переработать графики рабочего времени каждого воспитателя, сопоставляя их с графиками работы других педагогов. Мы разработали целый ряд таких графиков, рационализирующих использования рабочего времени педагогов, с целью высвобождению некоторого резерва времени для организации индивидуального обучения детей.

Для этого, во-первых, после хронометража деятельности воспитателей в разработанных нами графиках ликвидируются все случаи работы одновременно сразу двух воспитателей одновременно, например, во время сна детей (как это практикуется сейчас во всех ДОУ России), кроме того, производится некоторое изменение функций воспитателя и специалиста (педагога дополнительного образования). Каждый педагог в специально отведенное для этого рабочее время выполняет функции воспитателя и специалиста. Таким образом, достигается эффект, при котором исключаются случаи, когда один педагог просто присутствует на занятии другого, исключаются ситуации, когда педагогам нечего делать из-за того, что дети находятся на прогулке, спят или обедают. Подробнее об этом можно прочитать в нашей книге [3, с. 43-80], где вниманию читателя представлены разные варианты таких графиков.

При этом мы подчёркиваем, что внедрение этих новых графиков работы не требует дополнительного финансирования, так как работа каждого педагога планируется исключительно в рамках 36 часов в неделю. Кроме того, мы не «переступаем границ» типового штатного расписания обычного ДОУ. А это значит, что такая работа может быть организована в ЛЮБОМ ДОУ страны уже сегодня.

Другое немаловажное препятствие продвижения идеи индивидуализации обучения детей в современном ДОУ, мы видим в низком уровне профессионализма педагогов.

Современная система подготовки педагогов в вузе ориентирована исключительно на организацию группового обучения детей в ДОУ.

Какие новые умения понадобятся воспитателю для эффективной реализации идеи индивидуализации?

Во-первых, это углублённые знания дидактики, а именно в разделе «методы и формы обучения». Важно «приблизить» дидактику к практике, сформировать стойкие знания, умения, навыки оптимизации подбора методов и форм работы с детьми, в строгом соответствии с **содержанием** обучения. Важно показать студентам, что существует определённая связь между содержанием, формой и методом обучения детей. Именно эта связь определяет достаточно устойчивые зависимости. Так, например, всегда в процессе формирования практических умений показано использование индивидуальных форм обучения детей, так как при их формировании, необходим непосредственный контроль воспитателя, так как любые неэффективные попытки ребёнка, усложняют формирование необходимого навыка (делают необходимым переучивание). А вот правильно организованное объяснение нового материала детям не требует такой индивидуализации. Если объяснение оснащено необходимыми наглядными пособиями, оснащено некими алгоритмами, грамотно и логически выстроено, то будут эффективны и групповые методы работы. Следовательно, формируя у студентов такие знания, мы демонстрируем им прямую детерминацию содержания и форм обучения (в то время как сейчас студентов обучают преимущественного использования фронтальных методов работы, что определено организацией учебного процесса в целой группе детей, как в школе в классе). Важно добиться понимания того, что сам учебный процесс, несмотря на его единство, как бы делиться на фрагменты, фронтальной и индивидуальной его организации, в соответствии с его содержанием. Например, обучаем детей составлению множества из единиц. Вначале мы объясняем это детям. Здесь возможны фронтальные методы. Индивидуальные здесь прямо нерациональны, так как объяснение каждому отдельному ребёнку требует много времени как ребёнка, так и педагога. Но, когда мы предлагаем детям самими оперировать множеством, противопоказаны фронтальные формы. Очень хорошо такие знания, навыки, умения формируются у студентов в процессе обучения их составлению перспективного плана работы (например, занятий по развитию речи).

Второе не менее важное умение, это умение эффективного целеобразования. На основе практических умений «выстраивания дидактических цепочек для решения каждой отдельной учебной задачи, формируется умение видеть педагогический процесс «в более крупном масштабе». Важно научить строить иерархию целей и задач обучения. Важно научить соподчинять все задачи учебной программы между собой.

Формировать эти практические знания у студентов можно, даже не «выходя» в ДОУ, например, в процессе обучения перспективному планированию, предлагая, определить, кроме содержания обучения (построения иерархии целей), определить форму проведения каждого занятия. Уточнить место этого занятия в системе других занятий. Это необходимо для сохранения целостности педагогического процесса.

Конечно, в одной статье мы не можем представить всё многообразие деятельности необходимой для эффективного продвижения в практику ДОУ идеи индивидуализации обучения детей. Однако, мы можем определить некоторые условия успешного внедрения в массовый ДОУ этой идеи.

- Система административных воздействий обеспечения возможности организации индивидуальных занятий в современном ДОУ (без угрозы здоровью и благополучия все остальным детям, находящихся в этот момент под присмотром данного воспитателя).

- Совершенствование содержания обучения будущих педагогов в вузе, в процессе методической работы в ДООУ. В частности, формировать умения: эффективного целеобразования, умения выстраивать дидактические цепочки занятий, для решения каждой из задач программы.

- Формировать умения эффективно интегрировать каждую из задач в целостную дидактическую систему, учебный процесс в ДООУ.

Именно это позволит обеспечивать качество образовательного процесса в ДООУ даже в условиях существующего финансового дефицита в системе.

Библиографический список

1. Жутикова, Н. В. Индивидуализация и Дифференциация обучения / Н. В. Жутикова. – М.: Инге Унт, 1990.
2. Лийметса, Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметса. – М.: Знание, 1975.
3. Фалюшина, Л. И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении / Л. И. Фалюшина. – М.: Аркти, 2003.

Статья поступила в редакцию 02.11.2011.

ФАЛЮШИНА Лариса Игоревна – доктор педагогических наук, Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Ульяновск).

УДК 372.881.161.1

М. Г. Церцвадзе

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА РОССИИ И ПОДДЕРЖАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Привлечение материалов культуры резко повышает мотивацию учащихся в процессе обучения, что чрезвычайно, так как обучение без мотивации неэффективно, в то время как приобщение к материалам культуры содействует побуждению познавательной мотивации, вызывает стойкий интерес учащихся к русскому языку.

Ключевые слова: русская культура, процесс обучения, изучение русского языка, средство коммуникации, лингвокультурологический подход, языковая личность.

В настоящее время как отмечают преподаватели, методисты все чаще преобладают прагматические цели изучения иностранного языка, который рассматривается ими в первую очередь как средство коммуникации. При этом все большая открытость границ, активация диалога культур, обеспечивает новые форматы изучения иностранных языков.

В рамках нашего исследования рассмотрим, какую роль в выборе и изучении русского языка играет образ страны изучаемого языка – России.

Как утверждают исследователи, образ страны изучаемого языка является важным мотивационным фактором не только при выборе языка, но и в процессе его изучения. В нашем понимании понятие образа России включает совокупность знаний и представлений о стране, включающих политические, социально-экономические, исторические составляющие, а также знания и представления о культуре (литературе, музыке, кино и т.д.), бытовой жизни, национальном характере жителей страны. Помимо традиционных источников формирования имиджа страны изучаемого языка (средства массовой информации, русская культура, общение с русскими), сам процесс обучения таит в себе огромный потенциал для формирования имиджа России, а точнее – культурологический подход к преподаванию русского языка. Трудно не согласиться с исследователями, которые утверждают, что «усвоение культурологического содержания с активизацией языковых средств на этом материале, то есть соизучение языка и культуры, повышает уровень общего владения языком и мотивацию [7, с. 37]. Одним из значимых мотивов для изучения русского языка является тот факт, что он представляет собой «проводник» новой для учащихся мысли и культуры. Желание познать эту культуру и может послужить мотивом для изучения языка-носителя этой культуры. Как справедливо утверждает Бердичевский, «одним из мотивов для изучения языка может стать желание приобщиться к другой культуре, стоящей за изучаемым языком. Русская культура всегда рассматривалась как часть европейской и мировой культуры, которая определяет роль России в мировом сообществе. Поэтому фактор интереса к русской культуре, ее общечеловеческой ценности имеет непреходящее значения для возникновения

мотивации при изучении русского языка [1, с. 32]. Кроме того, приобщение к русской культуре способствует реализации принципа новизны, традиционно признаваемому методистами важным мотивационным фактором. Осваивая новый язык, учащийся впервые открывает для себя, а затем и получает непосредственный доступ к культурным ценностям страны изучаемого языка». Каждая порция подлежащего овладению материала подается как факт культуры другого народа, будь это какое-то явление, событие, книга, дворец и т.п. или пословица, речевой образец, сложное слово, необычный звук и т.п. Это принципиально иная стратегия, позволяющая в полную силу «работать» одному из важнейших мотивогенных принципов – принципу новизны. Именно новизна самого факта культуры, способ его подачи, соответствующая технология работы, «вычерпывающая» весь познавательный, развивающий и воспитательный его потенциал, служат мощным фактором возникновения и поддержания личностного смысла учащегося» [5, с. 15].

Опора на сведения лингвострановедческого характера способствует реализации также того методологического принципа, как ситуативность. «Лингвострановедческий материал приближает иноязычную коммуникацию к личному опыту учащихся, позволяет им оперировать и в беседе теми фактами и сведениями, с которыми они встречаются в повседневной жизни. Это позволяет утверждать, что использование страноведческого материала соответствует принципам лингвокультурологического подхода в обучении иностранного языка [3, с. 4; 4, с. 11].

В рамках принятого сегодня в методике преподавания иностранных языков лингвокультурологического подхода все более очевидной целью обучения становится воспитание вторичной языковой личности. «Процесс формирования вторичной языковой личности связан не только с овладением обучающимся вербальным кодом неродного (русского) языка и умением его использовать практически в общении, но и с формированием в его сознании картины мира, свойственной носителю этого языка как представителю определенного социума, и обучение должно быть направлено на приобщение учащегося к концептуальной системе чужого лингвосоциума» [6, с. 420]. Необходимо отметить, что речь идет именно о необходимости знакомить инофона с русским взглядом на мир, но при этом важно помнить, инофон никогда не станет русской языковой личностью. Методисты утверждают необходимость и возможность формирования черт вторичной языковой личности в процессе обучения русскому языку и русской культуре, что должно быть заложено в самой системе обучения иностранных учащихся русскому языку. При этом подчеркивается, что ориентация на структурные уровни «вторичной языковой личности» определяет многое в содержании и методике обучения РКИ. Выделяются два основных компонента – этноцентризм и культурная вариативность [6, с. 420].

Первый компонент – этноцентризм характерен для начального уровня представлений о культуре страны изучаемого языка. При этом, как правило, обучение иноязычной культуре не начинается с абсолютного нуля. На начальном этапе изучения иностранного языка у обучаемых уже имеются некоторые знания, представления, стереотипы об иноязычной действительности, которые неизбежно влияют на восприятие индивидом культуры и ее понимание. Это тот «багаж» знаний и представлений о культуре конкретной страны, с которым обучающиеся начинают изучать иностранный язык и, соответственно, культуру страны изучаемого языка. Особенностью данного этапа является то, что выявляется общая тенденция учащихся рассматривать и оценивать другую культуру через призму собственной культуры. Второй компонент – культурная вариатив-

тивность. В ходе познания культуры страны изучаемого языка, прежде всего на начальном этапе, учащиеся неизбежно строят стереотипы и обобщения. Однако, вступая в межкультурную коммуникацию иностранные учащиеся встречаются с трудностями, связанными со схемами поведения, характерными именно для представителей русского лингвокультурного сообщества, отсюда зачастую возникает негативная оценка и неприятие образов чужой культуры, недопонимание и даже конфликты. В связи с этим задачей обучения иностранным языкам становится знакомство с вариативностью и разнообразием культур изучаемых сообществ [6, с. 420-421].

Интересно отметить зависимость потребности учащихся в информации лингвокультурологического характера от уровня изучения иностранного языка. Как правило, учащиеся начального этапа обучения испытывают потребность прежде всего в языковом материале, позволяющем начать общаться на иностранном языке. С повышением уровня владения языком у иностранных учащихся возрастает потребность в сведениях лингвокультурологического характера, в информации о жизни в России (включая сведения о культуре, политическом устройстве, национальном характере носителей языка и т.д.). Другими словами, «чем выше уровень владения иностранцем формальной системой языка (лексико-грамматической и фонетической), тем больше требований носитель языка предъявляет к культурной компетенции, тем весомее для него ошибки в этой области...» [2, с. 62].

Таким образом, привлечение материалов культуры резко повышает мотивацию учащихся в процессе обучения, что чрезвычайно, так как обучение без мотивации неэффективно, в то время как приобщение к материалам культуры содействует побуждению познавательной мотивации, вызывает стойкий интерес учащихся к русскому языку.

Библиографический список

1. Бердичевский, А. Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе / А. Л. Бердичевский // Русский язык за рубежом. – 2002. – № 2.
2. Бердичевский, А. Л. Является ли русский язык международным / А. Л. Бердичевский // Мир русского слова. – 2000. – № 1.
3. Годунова, Н. А. Использование краеведческого материала для повышения мотивации при обучении иностранному языку / Н. А. Годунова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 7.
4. Мирюлюбов, А. А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам / А. А. Мирюлюбов // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 5.
5. Пассов, Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования. Методическое пособие для русистов / Е. И. Пассов. – СПб., 2007.
6. Пенчева, А. И. О формировании вторичной языковой личности на разных этапах обучения / А. И. Пенчева // Мир русского слова и русское слово в мире. Материалы XI конгресса МАПРЯЛ. – Т. 6 (1). – 2007.
7. Прохорова, И. О. Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку / И. О. Прохорова // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 3.

Статья поступила в редакцию 31.10.2011.

ЦЕРЦВАДЗЕ Мзия Гиглаевна – кандидат филологических наук, профессор Кутаисского государственного университета им. А. Церетели (Грузия).

УДК 796.8

Д. Н. Маркелов, Г. А. Дорофеева

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ И МЕТОДОВ ОЦЕНИВАНИЯ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЮНЫХ ТХЭКВОНДИСТОВ

Проблемы подготовки и определения подготовленности юных спортсменов являются актуальными на современном этапе развития тхэквондо. Попытка проанализировать и обобщить существующие средства и методы определения подготовленности поможет существенно улучшить процесс спортивной подготовки.

Ключевые слова: *оценка, подготовленность, тхэквондо, единоборства, подготовка, контроль.*

Многолетние экспериментальные исследования проблем детского и юношеского спорта, в значительной мере связанные с моделированием тренировочной и соревновательной деятельности, позволили существенно расширить круг представлений о системе подготовки юных спортсменов, определить новые эффективные подходы к системе контроля и тренировки детей и подростков [1; 3]. Общепринятые способы тестирования с использованием педагогических и функциональных проб не позволяют всесторонне оценить подготовленность тхэквондистов. Считается, что наиболее информативными являются тесты, наиболее приближенные к условиям соревновательной деятельности [5; 6].

Сложность оценки эффективности соревновательной деятельности в единоборствах, и в частности в тхэквондо, предопределена спецификой соревновательного упражнения – спортивного поединка, структура которого состоит из большого числа самых разнообразных технических и тактических действий, сопровождается проявлением различных физических качеств и индивидуально-психологических особенностей спортсменов [3; 7]. В спортивных единоборствах (борьбе, боксе) в процессе соревновательных поединков специалисты из всего многообразия критериев уровня соревновательной подготовленности спортсменов, как правило, оценивают отдельные технико-тактические действия или сочетания их, в которых наличествуют специфические двигательные качества и навыки, отражающие физическую и технико-тактическую подготовленность, а также проявление индивидуально-психологических особенностей спортсмена [2; 8].

Ряд авторов [2; 4; 7] выделяют важнейшим аспектом подготовленности – степень и скорость утомляемости спортсменов. В данном вопросе интересным представляется исследование А. И. Завьялова который доказал, что частота сердечных сокращений не отражает утомление спортсмена на тренировке и гемодинамически эффективна даже при пульсе свыше 200 уд./мин. Наиболее распространенные методы исследования работоспособности, основанные на измерении пульса часто необъективны потому, что

производительность сердца связана не только с частотой сокращений, но и с силой сокращения миокарда и состоянием сосудов в этот момент.

Экспресс-метод определения утомления по электрокардиограмме, который разработал А. И. Завьялов, позволяет объективно (инструментально – электрокардиограф) и количественно определить степень нарастания утомления у спортсмена по состоянию сердечной мышцы на клеточном уровне, не внедряясь во внутреннюю среду организма. Последнее юридически очень важно для педагогической деятельности.

И. С. Амбросимов, (1998) утверждает, тренеру необходимо учитывать, что процессы биологического созревания протекают у детей по-разному. При планировании тренировочных и соревновательных нагрузок, контроле и анализе динамики роста спортивных результатов, следует ориентироваться не на паспортный, а на биологический возраст и если возможно формировать учебные группы по принципу биологического возраста.

Биологический возраст служит четким ориентиром при определении лиц одинакового паспортного возраста и сроков каждого этапа многолетней подготовки в процессе развития спортсмена. Он активно влияет на формирование процессов адаптации организма к специфическим условиям подготовки.

Чтобы не допускать ошибок тренер должен учитывать биологическое развитие детей. Рано созревающие дети (акселераты) часто не оправдывают надежд, хотя значительно выделяются на первых этапах многолетнего процесса физическими данными и спортивными результатами. Затем, когда половое созревание завершается у их сверстников, преимущество акселератов сглаживается, и создается впечатление застоя результатов по сравнению с другими спортсменами.

В области использования специального оборудования для контроля подготовленности И. С. Зенченко (2007) изобрел тренажерное устройство «ТОРС» которое позволяет определить силу удара, сформировать нужный двигательный стереотип, выработать определённый двигательный навык в условиях сбивающего фактора, создать необходимые технико-тактические ситуации приближенных к реальному поединку и способы их решения, создать облегчённое условие для выполнения удара.

Еще одним интересным изобретением И. С. Зенченко (2007) стала компьютерная программа «КАСКАД», с помощью которой возможно моделировать тактические задачи. Данная программа позволяет обрабатывать биомеханические параметры техники атакующих действий в тхэквондо: анализ показателей, полученных с помощью программы, дает возможность сравнить два способа ударного движения и на этой основе выявить преимущество в скорости ударного действия ногой с вращением.

Применение методики моделирования технико-тактической подготовки позволяет эффективно оценить систему «двух борцов» и смоделировать динамические ситуации в тхэквондо. Разработанная методика по планомерному обучению и совершенствованию технико-тактических действий в тхэквондо с использованием тренажерного устройства «ТОРС» и компьютерной программы «КАСКАД» в учебно-тренировочном процессе позволяет значительно сокращать процесс обучения, повышает эффективность технико-тактических приемов в условиях сбивающего фактора. Применение тренажерных средств в системе спортивной тренировки тхэквондистов позволило получить достоверные статистические сдвиги в показателях технической подготовленности.

Одной из основных форм комплексного контроля подготовленности тхэквондистов юношеского возраста в большинстве стран мира является аттестации на учениче-

ские степени (гып). В тхэквондо существует 10 ступеней технической квалификации, которые обозначаются цветом пояса.

При выдаче поясов оценивается широкий спектр поведения занимающихся, а не только спортивно-технические результаты. Специальными баллами в судейских протоколах по формальным комплексам (пхумсе) оцениваются: мощьность, правильность перемещений, точность, ритмичность, равновесие, эстетичность. Оценивается знание терминологии на корейском языке, правил, традиций и морально-этических норм, усвоенных тхэквондистами.

Задача повышения эффективности процесса обучения техническим действиям в ударных единоборствах, к которым относится и тхэквондо, решалась в научных исследованиях с различных позиций: на основе использования классических методов обучения двигательным действиям [1, 4, 6], путем развития специфических зрительных восприятий [4], на базе применения специальных тренажерных устройств [3], на основе совершенствования педагогического взаимодействия и формирования личности тхэквондистов [2], на основе учета индивидуально-типологических особенностей темперамента [8]. Индивидуальный подход к процессу технико-тактической подготовки с учетом спортивно-важных физических качеств и свойств личности изучался в работах [7].

С. В. Павлов (2004) разработал концепцию системы комплексного контроля (СКК) состояния спортивной подготовленности в процессе соревновательной деятельности единоборцев. Проведенное исследование позволяет тренерам и спортсменам регулярно, своевременно и в полном объеме получать информацию о функциональной, физической, технической, тактической и психологической подготовленности, что дает возможность во время, адресно и целенаправленно проводить корректирующие мероприятия и повышает эффективность реализации достигнутого в учебно-тренировочном процессе состояния спортивной подготовленности.

Достаточно широкий спектр средств контроля подготовленности, в единоборствах и в тхэквондо в частности, позволяют тренерам успешно оценивать подготовленность спортсменов. Единственным и существенным недостатком процесса контроля, на наш взгляд, является отсутствие детально разработанной программы и планирования данной деятельности. Особая необходимость в этом возникает в юношеском возрасте, так как отсутствие должной оценки на каждом этапе может негативно сказаться на всей подготовке юных тхэквондистов.

Библиографический список

1. Павлов, С. В. комплексный контроль состояния спортивной подготовленности в процессе соревновательной деятельности единоборцев / С. В. Павлов: дис. ... док. пед. наук / Тюменский государственный университет. – Ростов., 2004.

2. Зенченко, И. С. Моделирование технико-тактической подготовки в тхэквондо с использованием тренажерных устройств / И. С. Зенченко: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Московская государственная академия физической культуры. – М., 2007.

3. Завьялов, Д. А. Теория и практика формирования ключевой двигательной компетентности в спортивной борьбе / Д. А. Завьялов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / КГПУ. – Красноярск, 2006.

4. Ким, А. А. Тхэквондо как средство воспитания подрастающего поколения / А. А. Ким // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. – Тамбовский государственный университет им Г. Р. Державина. 2009. – Т. 14. – № 1. – С. 40-42.

5. Мавлеткулова, А. С. Развитие специальных физических качеств тхэквондистов-юношей / А. С. Мавлеткулова: автореф. дис. ... канд. пед. наук / СПбГУФК. – СПб., 2007.

6. *Иванов, В. А.* Совершенствование провоцирующей манеры ведения поединка тхэквондистками высшей квалификации / В. А. Иванов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / РГУФК. – М., 2007.

7. *Игуменов, В. М.* Спортивная борьба / В. М. Игуменов, Б. А. Подливаев: учебник для студентов. – М.: Просвещение, 1993.

8. *Эпов, О. Г.* Действия нападения и обороны в олимпийском тхэквондо / О. Г. Эпов, О. Б. Малков // Тактико-технические характеристики поединка в спортивных единоборствах. – М.: Физкультура и спорт, 2007.

9. *Никифоров, Г. С.* Надежность профессиональной деятельности / Г. С. Никифоров. – М.: Психология здоровья, 2002.

Статья поступила в редакцию 25.10.2011.

МАРКЕЛОВ Дмитрий Николаевич – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры ТИМ ФВ, ФГОУ ВПО «Волгоградская государственная академия физической культуры».

ДОРОФЕЕВА Галина Александровна – аспирант кафедры ТИМ ФВ, ФГОУ ВПО «Волгоградская государственная академия физической культуры».

УДК 37.037

А. Ю. Саликова

ПРОЕКТНО-УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ

В статье определяется место проблемы развития профессиональных компетенций, рассматривается специфика учебно-проектной деятельности, определяется значение организации проектных групп для формирования лидерских качеств у студентов ВУЗа.

Ключевые слова: *проектно-учебная деятельность, профессиональные компетенции, лидерские качества.*

В настоящее время активные изменения в современном обществе, в частности, развитие рыночных отношений, являются причиной повышения требований к качеству образовательного процесса в высшей школе. Актуальным на сегодняшний день является воспитание личностей, способных быть профессионалами в своей деятельности, способных «двигать» вперед собственные идеи, быть лидерами в выбранной сфере.

Безусловно, перестройка всего учебного процесса в вузах является следствием тех изменений, которые происходят в современном обществе. Перед высшими учебными заведениями стоит задача создания условий, наиболее подходящих для развития профессиональных компетенций, под которыми принято считать комплекс индивидуальных характеристик специалиста, необходимых и достаточных для эффективного и гарантированного осуществления его профессиональной деятельности в заданных условиях и на заданном уровне качества [4]. Классическая лекционно-семинарская система как форма обучения, порой, не отвечает поставленным задачам формирования человека-лидера, человека-профессионала. Наиболее подходящей формой обучения для решения обозначенной проблемы является групповая форма работы, в частности, создание проектно-учебных групп.

Проектное обучение – относительно новый подход к организации процесса обучения в высшем учебном заведении. Такая форма обучения предполагает тесное взаимодействие студентов и преподавателей. Студенты, вовлеченные в совместную коллективную деятельность, находятся при этом под руководством педагога. О методе проектов, разработанным У.Кильпатриком в США, в нашей стране впервые заговорили в 20-х годах 20 века (В. Н. Шульгин) [3]. Несмотря на руководство со стороны педагогов, проективная деятельность предполагает самостоятельную активность учащихся в выборе темы проекта, этапов его дальнейшей разработки, способов решения поставленных задач. Педагогу же отводится роль руководителя всего проекта в целом, консультанта по возникающим в ходе работы спорным вопросам.

Проектные группы, организованные в вузах, ориентированы на работу по решению различных задач, в зависимости от которых определяется направление всей работы в целом: общественно-политическое, научно-практическое, учебно-исследовательское, культурно-бытовое и т.д.

Создание проектно-учебных групп в сфере высшего профессионального образования играет огромную роль. Во-первых, такая форма организации дает возможность для практического применения полученных в университете теоретических знаний, а также для развития компетенций, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Включение в работу проектной группы поможет будущему выпускнику ВУЗа сориентироваться в сфере рынка труда, развить необходимые для профессиональной сферы навыки деятельности, сформировать компетенции, связанные с будущей профессией.

Во-вторых, работа в проектной группе – это коллективная деятельность. Известно, что развитие личности напрямую связано с развитием коллектива, именно поэтому условия, в которых происходит та или иная деятельность имеют важное значение. Уровень развития коллектива, его структура, структура сложившихся в нем отношений влияют на развитие личности. Поставленная задача формирования лидера в образовательной среде в максимальной степени решается путем организации проектно-учебной деятельности. Студенты, вовлеченные в групповую деятельность, приобретают важные личностные характеристики: ответственность, инициативность (через опыт коллективного поведения в позиции подчинения), самоутверждение, самоуважение, самовыражение (через проявление социальной активности, через педагогическое руководство коллективной деятельностью). Не менее важным является то, что условия групповой деятельности, а именно, работа в проектной группе, развивает интеллектуальные и нравственные ориентации личности, способствует формированию компетенций, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

В-третьих, важно отметить, что проектно-учебная деятельность выступает как средство формирования лидерских качеств. Процесс формирования лидерства становится возможным, исходя из характеристик всей проектной деятельности в целом. Разделение учащихся на группы, с целью выполнения определенного задания/проекта может приводить к разным результатам. Если в одну группу будут объединены активные и пассивные студенты, то в первую очередь в группе произойдет разделение ролей: выявятся лидер и «ведомые», определятся отношения между членами группы, сформируется единый план совместной деятельности. Разделение же активных и пассивных студентов на разные группы будет способствовать активизации учеников, развитию самостоятельности и готовности действовать. Относительная свобода, которой характеризуются проектные группы, а также отсутствие явно выраженного руководителя будет способствовать созданию условий формирования лидерских качеств, развитию навыков организации профессиональной деятельности, сотрудничеству в достижении общей цели.

Привлечение студентов к участию в проектной деятельности решает многие проблемы, стоящие перед современным образованием. Метод проектов открывает широкие перспективы для развития социальной компетентности, обусловленные опорой на самостоятельность и личный жизненный опыт учащихся ВУЗа. Студенты, получающие опыт работы в проектных группах, становятся способными к осуществлению профессионального и личностного самообразования, получают возможность проектировать профессиональную карьеру. Такая форма обучения содействует развитию навыков работы в группе, приобретению профессиональных навыков, формированию необходимых психологических свойств личности, в том числе, и лидерских качеств. Решение обозначенных проблем значительно повысит уровень развития современной педагоги-

ческой системы, ускорит процесс модернизации образовательной среды, окажет содействие в получении положительных показателей по учебной работе.

Библиографический список

1. Методика и практика организации проектно-учебных групп. Методическое пособие. Справочник для сотрудников НИУ-ВШЭ. – М., 2010.

2. Сиденко, А. С. Метод проектов: история и практика применения. Немного из истории метода проектов / А. С. Сиденко // Завуч. – 2003. – № 6.

3. Сластенин В. А., Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 576 с.

4. Стеганцев А. В., Компетентностный подход: от профессионального образования к образованию профессионалов / А. В. Стеганцев. URL: http://www.stiogantsev.ru/st/biz_komp_podhod.html (23.05.2011).

Статья поступила в редакцию 20.10.2011.

САЛИКОВА Анастасия Юрьевна – магистрант ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет».

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.037

Е. Б. Быстрой, Л. В. Бачурина

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ (ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОГО ПОЛЯ ИССЛЕДУЕМЫХ ПОДРОСТКОВ)

Детский возраст – период становления способностей и личности. Это время глубоких интегративных процессов в психике ребенка на фоне ее дифференциации. Уровень и широта интеграции определяют особенности формирования и зрелость самого явления – одаренности. Поступательность этого процесса, его задержка или регресс определяют динамику развития одаренности.

Ключевые слова: *задатки, способности, одаренность, талант, творчество, одаренность, одаренный ребенок, общая одаренность, специальная одаренность.*

Одаренный ребенок – это особенный ребенок, и ему не всегда подходят требования стандартной образовательной системы. Для одаренных детей характерна чрезвычайная любознательность и потребность в познании, энергичность и яркая независимость. Такие дети зачастую опережают своих сверстников по уровню интеллектуального и творческого развития. Поэтому перед школой встают вопросы: «Чему и как учить?», «Как способствовать оптимальному развитию одаренных детей?».

Стремление к творческой деятельности считается отличительной характеристикой одаренных детей. Они высказывают собственные идеи и отстаивают их. В силу того, что они не ограничиваются в своей деятельности требованиями, которые содержит задание, одаренные дети открывают новые способы решения проблем. Эти учащиеся, как правило, проявляют повышенную самостоятельность в процессе обучения и потому в меньшей степени, чем их одноклассники, нуждаются в помощи взрослых. Излишнее вмешательство учителей и чрезмерная опека родителей могут оказать негативное влияние на ход обучения одаренных учащихся и привести к потере самостоятельности и мотивации к освоению нового.

Учитывая особенности одаренных детей и подростков, при организации учебного процесса необходимо предусмотреть возможности повышения самостоятельности, инициативности и ответственности самого учащегося. Одаренные дети часто стремятся самостоятельно выбирать, какие предметы и разделы учебной программы они хотели бы изучать ускоренно и углубленно, планировать процесс своего обучения. В этой связи необходимо разрабатывать педагогические технологии, позволяющие одаренным учащимся самостоятельно искать и находить ответы на интересующие вопросы. Для этих целей могут использоваться новые информационные технологии: интернет, дистанционное и интерактивное обучение.

Россия вплотную озаботилась проблемой обучения и развития одаренных детей совсем недавно. В 2000 году была утверждена программа «Одаренные дети», целью которой является создание государственной системы выявления, развития, поддержки одаренных и талантливых детей, развитие интеллектуального и творческого потенциала страны, развитие системы конкурсных мероприятий по выявлению одаренных детей. Авторитетные ученые и практики разработали «Рабочую концепцию одаренности», в которой изложены теоретические принципы и методы выявления одаренных и талантливых детей.

Государственная политика РФ предполагает сочетание всех вышеперечисленных подходов по выявлению, обучению и поддержке одаренных детей.

В качестве основных образовательных структур для обучения одаренных детей в России можно выделить:

1) систему дошкольных образовательных учреждений – детские сады общеразвивающего вида, «Центры развития ребенка», в которых созданы наиболее благоприятные условия для формирования способностей дошкольников;

2) систему общеобразовательных школ, в рамках которых создаются условия для индивидуализации обучения одаренных детей;

3) систему дополнительного образования, позволяющую обеспечить выявление, поддержку и развитие их способностей в рамках внешкольной деятельности;

4) систему школ, ориентированных на работу с одаренными детьми и призванных обеспечить поддержку и развитие возможностей таких детей в процессе получения общего среднего образования (лицеи, гимназии, нетиповые образовательные учреждения).

Важно иметь в виду, что два последних подхода являются сегодня наиболее распространёнными. Они позволяют учесть познавательные и личностные особенности одаренных детей. Дополнительное образование способствует расширению сферы творчества одаренного ребенка. Внешкольные объединения дают возможность реализовать интересы, выходящие за рамки школьной программы.

В обучении одаренных учащихся в РФ применяются четыре основных подхода к разработке содержания учебных программ:

1. Ускорение. Позитивным примером такого обучения в нашей стране могут быть летние и зимние лагеря, творческие мастерские, мастер-классы, предполагающие прохождение интенсивных курсов обучения по дифференцированным программам для детей с разными видами одаренности.

2. Углубление. Данный подход эффективен по отношению к детям, которые обнаруживают особый интерес по отношению к той или иной конкретной области знания или области деятельности. В нашей стране широко распространены школы с углублен-

ным изучением математики, физики и иностранных языков, где обучение ведется по углубленным программам соответствующих предметов.

3. Обогащение. Занятия планируются таким образом, чтобы у детей оставалось достаточно времени для свободных занятий любимой деятельностью, соответствующей виду их одаренности.

4. Проблематизация. Специфика обучения в этом случае состоит в использовании оригинальных объяснений, поиске новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию личностного подхода к изучению различных областей знаний учащихся, а также рефлексивного плана сознания.

Применительно к обучению интеллектуально одаренных учащихся ведущими и основными являются методы творческого характера – проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные – в сочетании с методами самостоятельной, индивидуальной и групповой работы. Эти методы имеют высокий познавательномотивирующий потенциал, и соответствуют уровню познавательной активности и интересов учащихся.

Проблема одаренности в системе образования на организационном уровне обычно решается путем создания специальных школ для одаренных и талантливых детей или специальных классов для одаренных. Но существует возможность и другого решения – не удалять одаренного ребенка из естественной для него среды, обучать и воспитывать, не выводя его из круга обычных сверстников, создав условия для развития и реализации его выдающихся возможностей.

Понятия «детская одаренность» и «одаренные дети» определяют неоднозначные подходы в организации педагогической деятельности. С одной стороны, каждый ребенок «одарен», и задача педагогов состоит в раскрытии интеллектуально-творческого потенциала каждого ребенка. С другой стороны, существует категория детей, качественно отличающихся от сверстников, и соответственно, требующих организации особого обучения, развития и воспитания.

Способный, одаренный ученик – это высокий уровень каких-либо способностей человека. Этим детей, как правило, не нужно заставлять учиться, они сами ищут себе работу, чаще сложную, творческую.

Одаренность бывает *художественной* (музыкально-художественной), *психомоторной* (спортивная), *академической* (способность учиться), *интеллектуальной* (умение анализировать, мыслить), *творческой* (не шаблонное мышление).

В основе одаренности к разным видам искусства лежит особое, сопричастное отношение человека к явлениям жизни и стремление воплотить ценностное содержание своего жизненного опыта в выразительных художественных образах. Кроме того, специальные способности к музыке, живописи и другим видам искусства формируются под влиянием ярко выраженного своеобразия сенсорной сферы, воображения, эмоциональных переживаний и т.д. Еще одним примером специальных способностей является социальная одаренность – одаренность в сфере лидерства и социального взаимодействия (семья, политика, деловые отношения в рабочем коллективе).

Постепенный отход системы образования от «штамповки» и понимание возможности воспитания будущего творца на образовательном «конвейере» все больше осознаются и заставляют искать новые формы работы с одаренными и талантливыми детьми.

Важнейшим направлением решения данной проблемы являются реализация специальных программ обучения, которые соответствовали бы потребностям и возможно-

стям этой категории учащихся и могли бы обеспечить дальнейшее развитие одаренности.

Работу с одаренными детьми следует начинать с начальных классов в школе. Все маленькие дети наделены с рождения определенными задатками и способностями. Однако не все они развиваются. Нераскрытые возможности постепенно угасают вследствие невостребованности. Процент одаренных (с точки зрения психологов) с годами резко снижается: если в девятилетнем возрасте их примерно 60-70%, то к 14 годам – 30-40%, а к 17 годам – 15-20%.

Поэтому учителя начальных классов должны создавать развивающую, творческую образовательную среду, способствующую раскрытию природных возможностей каждого ребенка, а учителя среднего и старшего звена дальше продолжать начатую работу по сохранению и развитию способностей учащихся.

Отличительным критерием одаренности ребенка, при наличии у него высокой восприимчивости к учению и творческих проявлений, является ярко выраженная, доминирующая потребность в самом процессе умственной деятельности и удовольствие от умственного труда. При благоприятном варианте развития познавательная потребность проходит три уровня:

- ✓ потребность в новых впечатлениях (дошкольное детство);
- ✓ развитие любознательности, выраженной в интересе к определенным занятиям, изучению конкретного предмета (младший и средний школьный возраст);
- ✓ познавательная деятельность, направленная на проведение научного исследования, профессиональное определение (старший школьный возраст).

Искажение и несвоевременное удовлетворение познавательных интересов оставляет способности в неразвитом, зачаточном состоянии.

С целью решения проблемы при работе с одаренными детьми выбраны следующие действия:

- ✓ выбрана разноуровневая поточная модель школы;
- ✓ определены основные направления по созданию оптимальных условий для развития одаренных детей (организация учебного процесса):
 - нестандартные уроки, деятельностный тип обучения, обучение самооценке, самоанализу, самоконтролю, развитие творческих способностей путем самостоятельного переноса ранее изученного на новую ситуацию;
 - работа с дополнительной литературой, обдумывание и размышление, высказывание своего мнения, нестандартные задания;
 - выставка творческих работ одаренных детей; развитие творческих способностей учащихся посредством взаимосвязи уроков с внеклассной работой по предмету; участие детей в олимпиадах, конкурсах;
 - обеспечение базового дополнительного образования: организация специальных факультативов, работа кружков по предметам;
 - проведение научно-практических конференций в школе; общеразвивающие традиционные мероприятия школы;
- ✓ организовано раннее изучение иностранного языка, информатики в начальных классах (2-4 классы), углубленное изучение математики и биологии с 8 класса;
- ✓ школа взяла курс на информатизацию образовательного процесса;
- ✓ осуществляется традиционное психолого-педагогическое сопровождение и поддержка детей, начиная с начальных классов, выявление детей для более углубленных индивидуальных исследований, системное диагностирование психологом;

✓ к работе с детьми более высокого уровня развития привлечены высококвалифицированные специалисты – учителя высшей и первой категории, имеющие большой опыт работы с детьми.

Но практика показывает, что существуют проблемы и нереализованные возможности в организации работы с одаренными детьми, которые выражаются в следующих противоречиях:

✓ между необходимостью создания нормативной и учебно-материальной базы для организации работы с одаренными детьми и отсутствием новой и конкретной управленческой программы для ее осуществления в школе;

✓ между высокими требованиями, предъявляемыми сегодня к обучению и развитию одаренных детей, и теми социальными гарантиями в области образования, которые им предоставляются;

✓ между огромными потенциальными возможностями развития одаренного ребенка и несоответствием общего уровня культуры;

✓ между специфичностью и проблемностью развития одаренных детей и недостатком психолого-педагогических знаний учителей и родителей.

Разрешение вышеуказанных противоречий возможно при комплексном и системном подходе к проблеме.

Подростковый период – это период, когда творческая деятельность может стать и чаще всего является устойчивым увлечением не только особо одаренных, но и почти всех детей, т.е., увлекая ребенка в сказочный мир искусства, мы незаметно для него развиваем у него воображение и способности.

Библиографический список

1. Зарубежная школа: авторский поиск, эксперименты, находки / О. Н. Боровикова, Н. С. Дежникова, Е. Н. Ришар. – М., 1993.
2. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие / Н. М. Борытко. – М.: Академия, 2008. – С. 20.
3. Вульфсон, Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 2003.
4. Джурицкий, А. Н. Развитие образования в современном мире / А. Н. Джурицкий. – М.: Владос, 1999.
5. Учительская газета. – 1986.
6. Невструева, О. В. Компенсирующее обучение в начальной школе США / О. В. Невструева. – М., 2002.
7. Советская педагогика, 1991. – №11.
8. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителей / А. В. Хуторской. – М.: ВЛАДОСПРЕСС, 2005.
9. Цырлина, Т. В. Школьный мир современной Америки: учебное пособие / Т. В. Цырлина. – Курск, 1992.

Статья поступила в редакцию 31.10.2011.

БЫСТРАЙ Елена Борисовна – доктор педагогических наук, профессор Челябинского государственного педагогического университета.

БАЧУРИНА Леонора Викторовна – аспирант Челябинского государственного педагогического университета, преподаватель специальных дисциплин БУСПО ХМАО-Ю к-и «Центр искусств для одаренных детей севера» (г. Ханты-Мансийск), член творческого союза художников.

УДК 37.037

Е. Б. Быстрой, Л. В. Бачурина

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА Г. С. РАЙШЕВА)

Представление об одаренности, изложенное в данной Концепции, в значительной степени расходится с привычным представлением об одаренности как высоком уровне развития конкретных (прежде всего умственных) способностей ребенка: одаренность трактуется как системное качество, характеризующее ребенка в целом. При этом именно личность, ее направленность, система ценностей ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализовано индивидуальное дарование.

Ключевые слова: *задатки, способности, одаренность, талант, творчество, одаренность, одаренный ребенок, общая одаренность, специальная одаренность.*

На сегодняшний день общественное сознание стало понимать необходимость внедрения духовных, культурных ценностей в духовную жизнь человечества. Именно эти ценности, включенные в социально-образовательную и духовную сферу воспитания, играют решающую роль в процессе формирования гармонически развитой личности. Решающую роль в этом процессе отводится эстетическому воспитанию, которое формирует определенное эстетическое отношение человека к окружающей действительности.

Именно эстетическое воспитание помогает окончательно завершить процесс становления личности, что особенно актуально в учебно-воспитательном процессе. Особое значение при этом приобретает изучение учащимися творчества поэтов, писателей, например, регионального плана.

Именно обращение к творчеству писателей, которые относятся к региону проживания учащихся, дают возможность в полной мере реализовать эстетический подход в воспитательном процессе. Примером такого яркого творческого наследия, может служить творчество Геннадия Райшева. Творческое наследие Геннадия Райшева находится в непосредственной связи с вопросом формирования духовного и культурного возвышения потенциала общества в целом, и конкретно учащихся. Художник отличается ярким, художественным языком. Его произведения воспитывают в подрастающем поколении уважение к традициям, способствуют эстетическому воспитанию школьников, активному изучению и познанию художественной культуры народа.

Педагогические условия приобщения к творчеству Геннадий Райшев в эстетическом воспитании школьников предусматривает комплексный анализ условий прохождения уроков, рассматривает систему занятий, а также, жизненные и творческие уроки

Геннадий Райшев и реализация их педагогического потенциала в эстетическом воспитании школьников.

На сегодняшний день художественно-эстетическое образование как положительный опыт культурно-исторических ценностей необходимо в учебно-воспитательной работе, и, в частности на уроках изобразительного искусства, которые определяет содержание, условия, формы и методы, очень важно их учитывать в процессе эстетического воспитания школьников.

Исходя из специфики национальной, художественной культуры, в частности, творчества Г. Райшева, а также, опираясь на данные анализа недостатков, имеющих в художественно-педагогическом образовании школьников по рассматриваемой проблеме, нами было предложена программа формирования художественно-эстетической компетентности подростков на основе изучения произведений Геннадия Райшева.

В основе проведенного нами эксперимента лежит гипотеза, согласно которой немаловажными факторами успешной реализации эстетического воспитания школьников, несомненно, являются профессиональная компетентность педагога, его личностно-ориентированное взаимодействие с учащимися, а также наличие продуманной развивающей предметной среды учебно-воспитательного процесса.

Опыт работы ученых и наши наблюдения показали, что учащиеся национальной школы все продолжают в некоторой степени оставаться не подготовленными к изучению и освоению подлинного смысла художественных произведений, в частности, творческих произведений Геннадия Райшева. Главной причиной этого является слабое владение ими спецификой художественного произведения.

В основе предварительного педагогического эксперимента является изучение и определение закономерностей проявления интереса учащихся к творческому наследию Г. Райшева в процессе художественной деятельности, а также экспериментальная проверка эффективности форм и методов эстетического воспитания школьников в процессе приобщения их к творчеству Г. Райшева.

Значительные возможности для формирования художественно-эстетической компетентности учащихся дают произведения Г. Райшева. Учитель изобразительного искусства может использовать их в практике своей работы, для привития интереса учащихся к изобразительному искусству, на основе педагогического принципа сознательности, осознать глубокие философские корни художественно-изобразительных традиций, привить любовь к профессиям художественных промыслов, великим традициям художественного и изобразительного искусства.

Особо важно приобщение учащихся к творческому наследию гениальных художников, поэтов и писателей. Важно отметить, что творчество Геннадия Райшева имеет широкие возможности для эстетического воспитания учащихся, так как его произведения является образцом высокого эстетического и нравственного плана, особенно в области отображения общечеловеческих ценностей. Благодаря этому предоставляет широкие возможности для развития личности в целом, и формирования эстетического вкуса школьников.

Актуальность рассматриваемой нами темы, таким образом, определяется необходимостью вычленения наиболее эффективных способов, форм и методов формирования художественно-эстетической компетентности подростков – с помощью творческого наследия Геннадия Райшева.

Особо важными теоретическими основами нашего исследования стали тезисы Л. Н. Толстого о специфике формирования нравственного самосовершенствования лично-

сти, А. П. Чехова про становление прекрасного человека, Ф. М. Достоевского о неисчерпаемом богатстве действительности как основного источника художественного творчества.

Вопросами эстетического воспитания занимались также Ю. Б. Бореев, М. С. Каган, В. К. Скатерщиков и др., а также прогрессивные отечественные педагоги, психологи, искусствоведы: В. В. Ванслов, Д. Б. Кабалевский, В. С. Кузин, Б. Т. Лихачев, А. С. Макаренко, Б. Н. Неменский, В. А. Сухомлинский, Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, М. Л. Скаткин, В. А. Слостенин и др., кто рассматривал искусство как важный компонент в жизни детей, как действенное воспитательное средство.

Категории эстетического рассматривались достаточно широко в трудах отечественных ученых: эстетические потребности (И. И. Джидарьян, В. Н. Банников); эстетическое восприятие (В. Н. Самохин, О. Н. Органова, К. С. Островский, А. А. Мелик-Пашаев, А. В. Запорожец, П. М. Якобсон, В. В. Давыдов, Е. П. Крупник, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинская, Н. Д. Мордовская).

Методологическая основа состояла из трудов следующих ученых В. К. Скатерщиков, М. С. Каган, Ю. Б. Бореев, В. И. Разумный, по проблеме переосмысления духовных, нравственно-эстетических ценностных ориентиров личности школьника (Б. Т. Лихачев, Д. С. Лихачев, В. В. Ванслов, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Н. Е. Щуркова, Д. Б. Кабалевский, Б. Н. Неменский, В. С. Кузин), представляющих базисную основу эстетического постижения окружающей действительности, определяющие художественную природу, эстетическую ценность и место изобразительного искусства в эстетическом воспитании школьников.

Теоретическую основу исследования составили:

– философско-психологические положения о сущности человека, о его духовном становлении в культурно-историческом пространстве (К. А. Альбуханова-Славская, Б. Г. Ананьев, И. А. Ильин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн);

– психолого-педагогические положения о закономерностях и особенностях духовного развития детей школьного возраста (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.);

– идея воспитания человека в контексте культуры, которая достаточно глубоко разработана в трудах видных ученых (Е. В. Бондаревская, Э. В. Ильенков, Е. Н. Ильин, М. С. Каган, Н. И. Кияшенко, В. И. Разумный, И. Б. Котова, Т. П. Малькова, В. Я. Нечаев): подходы и принципы культуросообразного образования.

Однако, можно отметить, что при всей активизации изучения историко-педагогического наследия гениальных поэтов, писателей и художников, посвященных конкретно значению творчества Г. Райшева в художественно-эстетическом воспитании учащихся в школах, до сих пор нет. В то же время анализируя имеющиеся результаты экспериментальной работы в школах региона свидетельствует о том, что в региональной системе художественно-педагогического образования, в частности эстетическом воспитании школьников, недостаточно используется творческий и педагогический потенциал Г. Райшева.

Достоверность и обоснованность результатов исследования подтверждается использованием методологически обоснованных исходных теоретических положений, применением взаимодополняющих методов исследования, всесторонним анализом данных, полученных в ходе исследования, сочетанием количественного и качественного анализа результатов эксперимента.

Материалом для художественно-эстетического воспитания послужило творчество известного художника Геннадий Райшев, представителя исследуемого региона. Подроки на примере его работ учились различать цвета, определять гамму, устанавливать пропорции; развивались умения работать с красками, инструментами – «штихеля» для резьбы по линолеуму, изучили технику работы на офортном станке; формировались творческие способности, создания индивидуальных произведений.

Райшев Геннадий Степанович родился в 1933 г. в д. Сивохрап Самаровского (ныне Ханты-Мансийского) р-на ХМАО. Деревня Сивохрап, где родился Геннадий Степанович Райшев, стояла на реке Салым, в местах впадения ее в большую Обь. Здесь издавна жили охотники и рыбаки ханты, «малый» сибирский народ. Райшевы, иртышские ханты, и русские старожилы Коневы переселились сюда во время гражданской войны 1918-1920 гг. Эти два сибирских рода, «две реки» - как говорит художник, соединились в его судьбе. Мать – русская, Конева Евгения Федоровна, отец – ханты, Райшев Степан Миронович. Самые яркие зрительные образы связаны с впечатлениями детства: «бесконечной широты пространства» воды и неба, начинающиеся рядом с деревней поле и бор. Его раннее детство было наполнено испытаниями: отец был репрессирован и убит в 1938 г., во время войны пришлось оставить школу и заняться охотничьим промыслом. Именно гармоничная основа сельской жизни стала питательной почвой для его творчества.

Обучение на филологическом факультете Ленинградского педагогического института имени А. И. Герцена в 1954-1959 гг., так же как вечерняя художественная школа и художественная академия, внесли свой вклад в формирование художника.

Геннадий Райшев – художник, унаследовавший мифологическое мышление северного лесного народа, мир его сказок, легенд и суеверий. Творчество художника демонстрирует родство с мифологией его народа, и это проявляется не только на уровне сюжета, но и в манере представления, в ощущении пространства, в ритмике, формах.

Образы живописи Райшева сопротивляются прямому словесному переводу, однозначному истолкованию. Они всегда многослойны. Здесь есть пласт непосредственных наблюдений природы – закатное золотое небо над сумрачной стеной леса. Но есть также и целый мир фольклорных олицетворений, когда тот же закат над лесом оборачивается маской «хозяйки леса». Панорамы его родной обширной земли сменяются «крупными планами». Можно практически утонуть в мягком ковре сладко пахнущей земли, населенной «девушками-черемухами», «женщинами-морошками», «травяными мужиками» и вездесущими утками. Да, эти образы, вне зависимости от того, заимствовал ли их художник, или создал сам, по природе своей фольклорны и укоренены в коллективном сознании. Но Райшев – один из немногих художников, способных органично и эмоционально переводить это мифологическое сознание на язык современного, остро индивидуализированного творчества.

Феномен творчества Геннадия Райшева – результат редчайшего сплава древнего фольклора, близости с природой и русской художественной культуры, обогащенный опытом и изысканиями современной европейской изобразительности.

Библиографический список

1. Абасов, З. От оценки учителя к самооценке ученика / З. Абасов // Директор школы. – 1999. – № 2. – С. 63-67.
2. Авсиян, О. А. Натура и рисование по представлению / О. А. Авсиян. – М.: Изоб-ое иск-во, 1985. – 143 с.

-
3. Вульфсон, Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 2003.
 4. Джуринский, А. Н. Развитие образования в современном мире / А. Н. Джуринский. – М.: Владос, 1999.
 5. Конституция Российской Федерации. – М.: Юридическая литература, 1993. – 37 с.
 6. Национальная Доктрина образования в Российской Федерации // Учительская газета. – 2000. – № 43. – С. 6-7.
 7. Мосин, И. П. В поисках талантов / И. П. Мосин // США: Экономика, политика, идеология. – 1988. – № 8.

Статья поступила в редакцию 31.10.2011.

БЫСТРАЙ Елена Борисовна – доктор педагогических наук, профессор Челябинского государственного педагогического университета.

БАЧУРИНА Леонора Викторовна – аспирант Челябинского государственного педагогического университета, преподаватель специальных дисциплин БУСПО ХМАО-Ю к-и «Центр искусств для одарённых детей севера» (г. Ханты-Мансийск), член творческого союза художников.

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

УДК 364.013

И. С. Романычев

РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КЛИЕНТОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ: АМЕРИКАНСКИЙ ОПЫТ

Переход социальных служб от раздачи денежных средств к работе по социальной адаптации бедного населения является свидетельством назревшей необходимости противостояния иждивенческому настрою получателей социальных благ. Американский опыт наглядно демонстрирует изменение идеологии борьбы с бедностью, постепенный отход от «материального поощрения бедности».

Ключевые слова: бедность, социальный контракт, социальная помощь, социальная ответственность, социальная служба, самообеспечение, домохозяйство.

Проблемы противодействия распространению бедности остро стоят во многих странах. В условиях возрастающего имущественного расслоения общества, которое обошло даже развитые страны, бедность становится мощным катализатором социальной эксклюзии, роста напряжённости во взаимоотношениях между социальными группами, снижения самооценки и социально-психологической адаптированности индивидов. Немаловажно и то, что бедность сокращает доступ домохозяйств к потреблению платных медицинских и образовательных услуг, что неминуемо сказывается на качестве их жизни и на стратегиях дальнейшей адаптации детей из бедных семей. Бедность, вопреки расхожему мнению, не всегда стимулирует индивида к кропотливому и ответственному труду, поскольку также может иметь место рост озлобленности и криминальности поведения. Исследования многих социологов и экономистов показывают, что культура бедности во многих странах имеет колоссальные различия в плане восприятия «правоты бедности» и «правоты богатства», что усложняет использование информационно-пропагандистских подходов к борьбе с бедностью. Иждивенческой настрой малоимущих граждан обесценивает огромные финансовые вливания в противодействие бедности, делая это явление всё больше распространяющимся и укореняющимся.

Причины бедности в разных странах также имеют различия в цивилизационном, структурно-экономическом, социально-структурном, культурно-психологическом аспектах. В целом детерминизм данной проблемы сводится к следующим причинам:

- политика в области оплаты труда, провоцирующая огромный разрыв по секторам экономики, а также в организациях;
- неравномерность экономического развития различных частей страны, что приводит к межрегиональным диспропорциям бедности населения;
- излишняя концентрация капитала в крупных мегаполисах, чреватая хроническим безденежьем в малых городах и сёлах;
- слабое развитие малого бизнеса, что провоцирует неразвитость рынка труда;
- ухудшение здоровья и инвалидизация населения;
- особенности образа жизни определённых социальных групп (пьянство и алкоголизм, различные социальные девиации);
- постепенное формирование «культуры бедности» и укоренение иждивенческих настроений, исходящих в том числе от длительной политики государственного социального патернализма.

Нарекания в адрес социального государства, предоставляющего материальные блага бедным слоям населения, сводятся к постановке острой проблемы иждивенческого настроения значительной части бедных. Естественно то, что в данной проблеме слиты воедино как субъективные, так и объективные факторы развития бедности и малообеспеченности. Поэтому представляется важным, заостряя внимание на «лени и невежестве», не упустить из вида структурные причины бедности, связанные с особенностями распределения национального продукта. Тем не менее, концептуальные перемены в социальной политике развитых стран, идущие с 1980-х годов, приносят ощутимые по значимости новации в методику и формы оказания государственной социальной помощи малоимущим гражданам. Одной из таких новаций является оказание социальной помощи на основе социального контракта, успешно применяемое во многих странах.

Социальный контракт или договор социальной адаптации – это договор о взаимных обязательствах между получателем адресной социальной помощи и обществом (в лице органа, уполномоченного на предоставление государственной социальной помощи). В договоре записывается, что конкретно каждая сторона договора обязуется сделать, чтобы изменить сложившуюся тяжёлую ситуацию (плохое материальное положение) получателя помощи путём активизации потенциала его малоимущей семьи и с целью постепенного перехода на самообеспечение. Это может быть получение образования или переквалификация, аренда земельного участка, помощь в приобретении транспорта для частного извоза и т. п.

Данная модель социальной работы включает разработку программы индивидуальной социальной адаптации – плана действий обеих сторон договора, разработанного в результате собеседования и анализа причин сложившейся трудной жизненной ситуации и выявленных потенциальных возможностей получателя помощи. В ходе реализации программы социальной адаптации осуществляется социальное сопровождение контракта со стороны специалиста по социальной работе для помощи и контроля ситуации.

Данная технология является рыночно-ориентированной и направлена на преодоление социального иждивенчества, так как дает возможность малоимущим гражданам с помощью «стартового капитала» или профессионального потенциала самостоятельно изменить своё материальное положение. Эта методика в корне меняет идеологию отношения к бедности и подводит социальные службы к коренной перемене сложившихся практик работы [1].

Зарубежный опыт развития и укрепления социальной ответственности получателя

социальных благ отличается внутренним разнообразием, исходящим из специфических особенностей каждой страны. Весьма интересным представляется опыт американского континента, условно поделённого на два сектора – сектор «преимущественной обеспеченности населения и пропаганды индивидуальной ответственности за собственное благополучие» (США и Канада) и «сектор преимущественной малообеспеченности населения и культурной легитимизации бедности как нормы» (Бразилия, Аргентина, Колумбия, Боливия и т. п.) Примечательно то, что если в США социальная политика исторически отличалась «требованием действия» от малоимущих граждан, то в латиноамериканских странах только в последнее время стали апробироваться технологии самообеспечения и конструктивного выхода домохозяйств из бедности.

США. Социальная поддержка граждан в Соединённых Штатах Америки, в отличие от других развитых стран, изначально строится на том, что основная ответственность за личное благополучие лежит на самом гражданине. Только тот, кто абсолютно не в состоянии прокормить себя и своих близких, может рассчитывать на помощь со стороны федеральных властей, властей штата и муниципалитетов. Такой подход обусловлен культурными особенностями страны, децентрализацией власти, исторической традицией самопомощи, разнообразным этническим и национальным составом, а также индивидуализмом, свойственным менталитету американцев.

Одним из самых распространённых видов социальной помощи семьям в США является ВПНС – временная помощь нуждающимся семьям. Она появилась в 1996 году, заменив собой ПСД – помощь семьям с детьми на иждивении. Сама же ПСД появилась в 1935 году и была направлена на поддержку одиноких женщин с детьми, позже её действие распространилось на семьи безработных. Однако уже в 1988 году был принят ряд поправок к законодательству, направленных на привлечение получателей ПСД к производительному труду. Все штаты с октября 1990 года были обязаны ввести программы профессиональной подготовки и трудоустройства получателей ПСД. Среди интересных особенностей определения целевой группы получателей социальной помощи можно указать следующие: право на получение пособия имеют полные семьи с безработным отцом, в случае же безработицы матери пособие не выплачивается; полные семьи, где нетрудоспособен отец, получают пособия, к нетрудоспособности матери это опять же не относится; пособие не получают семьи, где оба родителя работают, но семья имеет низкий доход.

Середина 1990-х годов ознаменовалась окончательным переходом американской социальной защиты на принципиально новые условия предоставления социальной помощи семье. Было объявлено, что реформа социальной помощи в США направлена на повышение экономической самостоятельности домохозяйств, преодоление иждивенчества, поощрение создания и сохранения полноценных семей. В 1996 году Конгресс принимает закон «О личной ответственности и возможностях трудоустройства», который значительно изменил порядок и условия предоставления социальной помощи семьям. На смену ПСД приходит ВПНС, чей характер становится более ограниченным, а условия получения – более жёсткими. Главным условием по-прежнему остаётся среднедушевой доход в семье ниже установленного уровня. Среди новшеств можно указать следующие. Во-первых, полномочия по осуществлению выплат были переданы штатам. Правительство ежегодно выделяет штатам т. н. «блоковые гранты», размер которых определён на одном уровне. Во-вторых, ограничена продолжительность предоставления помощи. Пособия могут предоставляться на протяжении не более пяти лет в

течение жизни родителей. В-третьих, обязательным условием предоставления помощи становится «труд в обмен на пособия».

Именно этот момент, связанный с введением общего условия получения социальной помощи, и является поворотной точкой в развитии американской системы социальной защиты. В течение 2-х лет с момента назначения пособия глава семьи обязан поступить на работу или профессиональное обучение, а администрация штатов обязана ему в этом содействовать. В 1997 году каждый штат был обязан обеспечить занятость 25 % получателей ВПНС, в 2002 году – уже 50 %; для полных семей эти показатели составили соответственно 75 % и 90 %. В 1997 году одинокие родители должны были работать не менее 20 часов в неделю, в 2000 году – не менее 30 часов в неделю, для полных семей эта норма составила 55 часов. Невыполнение этих условий приводило к сокращению или отмене выплаты пособия. Освобождение от обязанности работать касается одиноких родителей с ребёнком в возрасте до года, а также одиноких родителей с ребёнком в возрасте до шести лет, если нет возможности обеспечить ребёнку уход. Несовершеннолетние незамужние матери обязаны только учиться или проходить профессиональную подготовку.

В 2005 году принимается закон «О сокращении государственного дефицита», который также ужесточил условия предоставления государственной социальной помощи, закрепив для многих категорий получателей трудовую деятельность как главное условие получения помощи.

Введение ВПНС привело к сокращению количества получателей пособий. Так, с 1996 по 2004 годы число семей-получателей пособий снизилось с 4,4 млн до 2 млн. При этом размер пособий изменился не сильно: в среднем 386 долл. в 1996 году и 397 долл. в 2004 г. Однако общая сумма расходов на пособия упала с 23,3 млрд долл. в 1996 году до 9,4 млрд долл. в 2004 году.

Произошли изменения и в структуре государственных расходов на ВПНС. Если в 1997 году доля расходов на выплату пособий составляла 73,1 % общей суммы расходов, то в 2002 году она упала до 41 %. Возросла доля расходов на программы занятости – с 3,8 % до 10,7 % за аналогичный период. В связи с наложением на родителей обязанности работать возросли расходы на уход за детьми – с 4,3 % до 13,8 %.

Эксперты отмечают, что данная реформа не была лишена недостатков, а потому имеет и отрицательные последствия. Выделение штатам «внеблоковых грантов» в фиксированном размере происходит без учёта цикличности развития экономики – в периоды спада количество нуждающихся возрастает и штаты вынуждены покрывать возросшие расходы из своих средств. Уменьшение сроков выплаты пособий привело к большей занятости женщин с детьми, однако многие из них встречаются с трудностями в трудоустройстве, со временем остаются малоквалифицированными работниками, что опять же отрицательно влияет на их доходы. Закон 1996 года не предусматривает создание рабочих мест в государственном секторе, трудоустройство происходит в малом и среднем бизнесе, что не всегда надёжно. В случае экономического спада риск увольнения женщин с детьми возрастает многократно, при этом именно они зачастую исключены из страхования по безработице. Критики реформы настаивают на расширении программ профобучения для тех, кто перестаёт получать пособия и возвращается на рынок труда вместо того, чтобы требовать от них трудоустройства на любых условиях, а также на создании под эти цели рабочих мест в государственном секторе [2].

Аргентина. Страны Латинской Америки давно заслужили репутацию стран с огромным социальным расслоением, где большая часть граждан не просто бедна, но и не

в состоянии вырваться из пут бедности. Среди структурных причин такого положения – длительное существование рабства, последствия которого до сих пор выражаются в социальной эксклюзии потомков рабов, неразвитость и нестабильность рынка труда (свыше половины работающего населения заключают краткосрочные трудовые договора), наличие большого сектора неформальной экономики, аграрная структура экономики большинства латиноамериканских стран, плохой доступ к образованию у более чем трети латиноамериканских детей. Формирующаяся и укореняющаяся в крупных городах субкультура бедности не способствует повышению социальной активности индивида и росту чувства ответственности за свой социальный статус. Неформальная взаимопомощь между домохозяйствами является краеугольным камнем сохранения социальной стабильности. Государственная социальная помощь, как правило, не покрывает всех необходимых расходов семей в силу ограниченности бюджетов государства и провинций. Разрыв в доходах между 10% самых богатых и 10 % самых бедных достигает 1:55 (Бразилия, 2004 г.) [3].

Формы и методы оказания помощи бедным категориям населения в Латинской Америке во многом остаются традиционными и по сей день. Однако с 2000-х годов появляются первые ростки принципиально нового подхода к предоставлению помощи, основанного на развитии социальной ответственности гражданина. Первопроходцами в этом направлении являются Аргентина и Чили. Считается, что это связано высоким уровнем экономического развития этих стран, а также с высокой долей в них городского населения, а следовательно, с большими рисками маргинализации бедняков. Инфраструктура больших южноамериканских городов обладает значительным потенциалом развития рынка труда и самореализации индивида. Немаловажно и то, что бедные городские кварталы являются рассадниками криминала и различных девиаций, противодействовать чему необходимо комплексно, с учётом всех видов потребностей населения.

Аргентина является одной из наиболее развитых и урбанизированных стран Латинской Америки. Социальная проблематика здесь мало чем отличается от общей по континенту; в январе 2002 года уровень бедности в Аргентине достиг исторического максимума – 54,3 % населения [4]. Система пособий, предусмотренная программой «Помощь домохозяйствам», субсидирует в основном беднейшие семьи с детьми (около 50 долларов ежемесячно), но правительство длительное время рассматривало возможность отказаться от субсидирования домохозяйств и заменить материальную помощь другими видами поддержки, ориентированными на пробуждение инициативы в самообеспечении аргентинских семей.

Министерство социального развития Аргентины осуществляет «План локального развития и социальной экономики», включающий программы помощи параллельно с поддержанием различных хозяйственных инициатив граждан. К ним относятся:

- специализированные индивидуальные и семейные программы – это субсидии в размере до 500 долларов, направленные на покупку орудий производства, материалов и сырья;
- ассоциативные программы – направленные как на покупку машин, орудий производства и сырья, так и на повышение квалификации гражданина; программа предусмотрена для артикуляции хозяйственной деятельности различных производственных инициатив бедного населения;
- коммерческие программы – для поддержания групп предприимчивых людей в развитии инициатив в сфере производства, коммерциализации и услуг; группа должна

состоять как минимум из трёх человек и может получать финансовую помощь в размере до 5 000 долларов; обязанностью получателей является возврат государству 20 % общего объёма произведенной за год продукции;

- программа «Орудия производства взамен на работу», предлагающая также финансовую помощь в размере до 5 000 долларов для групп в составе более трёх человек, но участвующих в социальной программе «Помощь домохозяйствам» (для крайне бедных категорий населения); материальная поддержка направлена на покупку машин, орудий производства и сырья;

- проект «Банки доверия» предлагает займы в размере до 170 долларов для индивидуальных и семейных инициатив в сфере производства товаров и услуг, которые должны быть возвращены в течение шести месяцев.

В свою очередь Министерством труда был выдвинут план, ориентированный на обеспечение безработного населения и лиц, занятых в государственных социальных программах, большим числом рабочих мест и лучшим качеством трудоустройства [5].

Чили. Чили является одной из наиболее развитых стран Латинской Америки, что также не избавляет её от высокого социального расслоения и значительного уровня бедности (20,6 % - 2000 г.) [6]. Правительство социалиста Р. Лагоса, пришедшее к власти в 2000 году, столкнулось с необходимостью не только продолжения развития, но и частичного реформирования социальной политики в отношении бедности. Всё чаще стали говорить о преодолении социальной эксклюзии, включении наиболее проблемной в экономическом отношении части общества в полноценную социальную жизнь. Ряд экспертов отмечает, что с приходом к власти Р. Лагоса вектор борьбы с бедностью стал ориентироваться на преодоление уже относительной бедности.

В 2002 году Министерство планирования и кооперации принимает масштабную программу социальной защиты «Солидарная Чили». Ответственность за её реализацию взял на себя Национальный фонд по преодолению бедности. Принципиальным отличием данной программы от всех предшествующих стала ориентация на помощь семье, а не индивиду, а также на комплексное повышение качества жизни наиболее уязвимой категории из всех бедных – одиноких женщин с детьми. В основе этой программы лежит более сложное и системное понимание бедности как особого образа жизни, воздействующего не только на индивида, но и на его социальное окружение, семью и детей, которые лишены адаптивных ресурсов в навязываемом «обществе успеха».

Программа «Солидарная Чили» предполагала к 2005 году полностью вовлечь в социальные сети 225 тысяч семей, живших в условиях крайней бедности. Предусматривалась выплата пособий на образование, повышение трудовой квалификации, охрана здоровья бедных семей, включённых в программу. В свою очередь, семья подписывала документ о конкретных обязательствах, предполагавших самостоятельную активность по улучшению качества своей жизни. На первом этапе, в котором участвовали 112 444 домохозяйства из всех районов страны, предусматривалась выплата ежемесячных субсидий в размере 10 500 песо в первые шесть месяцев, 8 000 песо в течение года, и 5 500 песо в последние шесть месяцев. Эта помощь не являлась слишком значительной, однако её целью было не столько прямое повышение доходов, сколько исходящая из взятых обязательств ориентация бедняков на вовлечённость в социально-экономические процессы, поиск работы, устройство на обучение и т. д. После 2005 года чилийские эксперты заявляли о значительной отдаче от этой программы и настаивали на продолжении её реализации.

В настоящее время в Чили функционируют около 400 программ помощи беднякам, в которых задействованы более 80 фондов, институтов и организаций. Основным условием действенности этих программ провозглашается подход к индивиду в контексте учёта максимальной совокупности факторов, влияющих на его социальное положение, а равно расширение сферы социально-экономической самостоятельности самого индивида. Большую роль в этом играют многочисленные неправительственные организации, по количеству которых Чили является лидером в Южной Америке. Практикуется дифференцированный, прагматичный подход к бедным слоям населения, которые перестают восприниматься как единая гомогенная группа. Линия различия пролегает в основном между теми, кто не может существовать без государственной поддержки, и теми, кто в состоянии работать и выходить из бедности при помощи собственных усилий [7].

Таким образом, наблюдающийся частичный отход социальных служб от прямых денежных вливаний в бедное население и переход к политике социальной адаптации бедняков (социального контракта) представляется важной и своевременной тенденцией. Несмотря на то, что этот подход применим не ко всем категориям бедного населения, он знаменует своеобразную смену идеологии борьбы с бедностью. Он позволяет бороться с тем, что на научном языке называется «субъективной обусловленностью бедности», объединять усилия индивидов и государства в едином стремлении корректировать социальное положение бедных, трансформировать сознание трудоспособных граждан в сторону роста ответственности за социальное благополучие себя и своей семьи. Технология социального контракта уже используется во многих регионах Российской Федерации и свидетельствует об искреннем желании многих малоимущих покончить с бедственным положением, опираясь на свои силы при поддержке государства. Зарубежный опыт использования данной методики должен изучаться и апробироваться с целью более комплексного и дифференцированного применения в российских условиях.

Библиографический список

1. Технология социальной работы: учебник для бакалавров / под ред. Е. И. Холостовой, Л. И. Кононовой. – М.: Юрайт, 2011. – С. 136.
2. Демоскоп. – № 353 – 354, 17 – 30 ноября 2008 г. URL: www.demoscope.ru.
3. Латинская Америка XX века: социальная антропология бедности / [отв. ред. В. И. Коваль]; Ин-т Латинской Америки РАН. – М.: Наука, 2006. – С. 208.
4. Там же, С. 195.
5. Там же, С. 201 – 202.
6. Там же, С. 273.
7. Латинская Америка, № 9 – 2005. URL: www.ilaran.ru.

Статья поступила в редакцию 21.10.2011.

РОМАНЬЧЕВ Илья Сергеевич – кандидат социологических наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы Института переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения города Москвы.

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ

УДК 1

П. И. Кучер

ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ВИНЫ И ИСКУПЛЕНИЯ

В статье предпринимается попытка исследовать вину человека, при которой индивидуум теряет контроль над настоящим и лишается возможности творить будущее по своему замыслу. В этом состоянии его будущее это судьба, преодолеть которую возможно лишь через искупление вины.

Ключевые слова: настоящее, вина, страх, будущее, искупление.

В данной работе мы будем апеллировать к двум состояниям человека. Человек виновный в его дифференцированном состоянии, и человек искупленный в его недифференцированном состоянии. Предлагаемое исследование пройдет в рамках открытой и развивающейся системы, способом осуществления которой служит поиск и развитие, включающий в себя постижение мира и человека.

Известный английский логик и философ Бертран Рассел в своей работе по истории западной философии дал, на мой взгляд, удачное определение этой «особой форме общественного сознания» [9, с. 159]: «Философия, ...является чем-то промежуточным между теологией и наукой. Подобно теологии, она состоит в спекуляциях по поводу предметов, относительно которых точное знание оказывалось до сих пор недостижимым; но, подобно науке, она вызывает скорее к человеческому разуму, чем к авторитету, будь то авторитет традиции или откровения». [13, с. 11] Следуя такому пониманию, предлагаемый дискурс касается проблематики аккуратно расположенной на стыке теологии и науки. Поэтому, существенной поддержкой для наблюдения будет действительность легитимизирующая творческий поиск, решения которого не будем считать окончательными, но открытыми для дискуссии, критики, уточнения и углубления.

Есть мнение, что философия и искусство за всю тысячелетнюю историю ничему не научили человечество, ни от чего не предостерегли, а на почве культурной традиции Европы расцвели цветы фашизма и тоталитаризма, возникли отступления от либерализма, благодаря которому развивалась европейская цивилизация, а демократические институты и ценности оказались тесно сопряженными с агрессией масс и диктатурой большинства. В этих условиях в рамках философского дискурса, не мог не возникнуть

вопрос о причинах случившегося. Его постановка была связана как с переосмыслением самой сущности культуры в ее проявлениях, так и с переоценкой природы человека и его предназначения. [14, с. 159] На первый взгляд претензия обоснована, т.к. логически вытекает из создавшегося положения. Однако, списание результатов человеческой деятельности на одну из древнейших областей знания, или формы сознания, – некорректно. Алогично искать причины своих масштабных неудач детерминированных не инструментом, а отсутствием знания его применения. В этом смысле, как сказал один из патриархов философской антропологии Макс Шеллер: «В истории насчитывающей почти десять тысяч лет, мы – первое поколение, в котором человек полностью осознал собственную проблематичность. Я имею в виду, что он уже не знает самого себя и отдает себе в этом отчет». [18, с. 10] Однако поскольку осознание своей проблематичности не снимает антиномичность социокультурной среды, мы вынуждены признавать свою инфантильность в этом вопросе. Уяснение таких вопросов жизненно важно для людей. Это особенно ощутимо в эпохи перемен с их сложным сплетением проблем – ведь именно тогда активно ревизуется и преобразуется само мировоззрение. Так в истории было всегда. Но, пожалуй, никогда еще время не ставило так остро задач философского осмысления всего происходящего, как в переживаемый сейчас период истории, в начале третьего тысячелетия. [4, с. 9] Те же, кто сознает трагизм существования индивидуума в технократическом и сверх меры стандартизированном обществе, который усугубляется природными катаклизмами, локальными войнами и новыми видами заболеваний, не могут смотреть в будущее без тревоги. Обнадеживает то, что оно не аморфно, не без границ, и временных рамок в котором может произойти все, что подкажет фантазия. Здесь на помощь приходит научное предвидение и социальное прогнозирование, содержащие в себе ответ не только на вопрос о том, что может реально совершиться в будущем, но и когда этого следует ожидать, какие формы (будущее) обретет и какова мера вероятности данного прогноза. Дух человека в данном случае: «соединяет время душевной жизни с вечностью идеального порядка бытия – структурирует динамику времени и оживляет структурность идеальносущего». [2, с. 34] Однако существуют некоторые заминки, первая: нас всегда сопровождает бедственность, которая связана, со знаниями о прошлом, сведения о котором по мере удаления от него, становятся менее конкретными и точными. Чрезвычайно сложно усмотреть детали и тонкости поступательного развития, за временными, географическими, и другими преградами различной этимологии. Поэтому ценность достоверных знаний о прошлом настолько велика, насколько важно для нас наше будущее. Вторая трудность связана с возрастающей неопределенностью в интерпретации ожидаемого. Она граничит с самой природой социального развития, с многовариантностью и альтернативностью реального исторического процесса, с непредсказуемостью конкретного хода и исхода отдельных событий в общественной жизни, с их неоднозначной хронологической последовательностью. Разрешение данного затруднения может происходить по мере осмысления «будущего в настоящем», т.к. оно уже во многом конкретно наличествует в каждый момент настоящего, хотя и не предопределяется им фатально, тогда как обозримое и тем более отдаленное будущее в возрастающей мере станет определяться не столько тем, что уже существует в реальной действительности, сколько тем, чему еще предстоит свершиться.

Вся человеческая деятельность в целом основывается на том, что мы можем ее целенаправленно строить, сознательно корректировать в зависимости от складывающейся ситуации, менять наши цели и добиваться их полного достижения, полной реа-

лизации наших замыслов и планов. Контрастное этому состояние фатальности характеризуется дефектом необходимой свободы. Неискупленное состояние человеческого духа, делает его заложником судьбы написанной не по его собственному сценарию. И будущее его определяется не его волей, а волей случая ему неведомого.

Наше настоящее, можно охарактеризовать как вынужденное противоприродное следствие, глобальной ошибки на заре возникновения человечества. И характерная действительность маркируется как следствие внутренней неудовлетворенности. Где человек показывается нам не как индивидуум не довольный собой, а часть космоса лишенная невинности («Похищение Европы»), в ожидании сатисфакции («Миф о пещере»). Отсюда, перекося духовного порядка на границе самоосуждения и праведности, вины и невинности. Такая коллизия в процессе социализации личности дает ощущение онтологической трагедии флюктуирующей под нивелированной поверхностью культуры. Двухчастная структура этой трагедии с одной стороны фиксируется как извечный конфликт хаоса (рожденного на месте возникновения истории) с космосом. С другой – обнаруживает нам индивидуум, заброшенный в провиденциальные и психологические тяжбы, где он противостоит замыслу или находится в антиномии с самим собой. Присутствие какой-то нехватки, смутное понимание своего предназначения, цели и смысла только лишь предвестники того, что может начаться эскалация отсроченных и не решенных проблем, которые угрожают важнейшим ценностям индивидуума. [9, с. 36] Аннигиляция сформировавшейся в истории матрицы культуры, равносильно обращению в небытие надбиологических программ человеческой жизнедеятельности. Т.е. низведение успехов «суперсистемы» [11, с. 1042] в небытие. Поэтому необходимо осознавать важнейшую онтическую функцию культуры, «которая состоит в том, что она есть память истории... так сказать держит историю в сущем». [2, с. 34] Сохраняет целостность и единство цивилизации порой исчезающей и возникающей вновь. Делает ее понятной – произрастая хоть из болезненной, но все еще плодотворной почвы. Заметим, что бытийность культуры лишь привязана к почве цивилизации, но энергия ее, и мощь – проистекают из истоков логоса заложенного в основании мира. Отсюда потенция противостоять хаосу и тонатосу, а отсутствие ее влечет за собой проблемы зла и вины. Пигров К. С. в своей работе по социальной философии дает такое определение: «Зло – это возникновение (или воспроизводство) хаоса из порядка, возникновение различия из равенства. «Из под» социального порядка все время пробивается, так сказать, «вторичный хаос», т.е. хаос порожденный самим усложняющимся социальным порядком». [12, с. 79] Виновность, как следствие зла глубоко анализируется М. Хайдеггером: «Человеку свойственно отказываться от подлинности бытия, снова и снова «падать» в мир, в повседневное озабочение... но есть нечто, что напоминает человеку о его истоке, и этим нечто являются ужас и связанные с ним концепты смерти и совести». [16, с. 451] Хайдеггер полагал, что человек, прислушиваясь к собственной совести, которая вызывает к полноте бытия, самоосуществления, ощущает себя виновным, поскольку его бытие характеризуется постоянной бытийной нехваткой, недостаточностью и обретает целостность лишь в смерти как окончании, прекращении бытия. Человек, находящийся в мире, постоянно отвлекающийся на повседневное от подлинно своего способа быть, необходимо в этом виновен, и эта виновность не есть характеристика человеческого существования, но оно самое есть существование: «Это сущее не обязательно впервые через промахи или упущения нагружает себя «виной», ему надо лишь «виновным» – в качестве какого оно есть – собственно быть». [16, с. 451] Хайдеггер говорит о зове совести как о «готовности стать призванным», как о зывающем к человеку из недр его

бытия к его подлинно своей способности быть – виновным. При этом для него понимать призыв означает хотеть – иметь – совесть, волю к имени совести, поскольку именно признавая себя виновным, прислушиваясь к зову совести, человек способен поступать в себе из своей способности быть, и именно это делает возможным ответственность человека. При этом, подчёркивает М. Хайдеггер, всякое действие фактично необходимо бессовестно, поскольку оно в самом своём основании виновно, и под волей – иметь – совесть понимается способность человека к принятию на себя «сущностной бессовестности, лишь внутри которой имеет место экзистентная возможность быть «добрым»». [16, с. 451] Отсюда, добро, как особого рода ценность, знаменует свободные и сознательно соотнесенные с высшими ценностями, в конечном счете с идеалом, поступки. О которых индивидуум, возможно мечтает в своих сокровенных переживаниях. Или, напротив, критически оценивая себя обнаруживает, неизжитые элементы социально-психологической реальности, которые выражаются во внешних и внутренних коллизиях, подводящих его к признанию негативно-прогрессивного их основания. И здесь не обойтись без духовной встряски, которая могла бы вывести сознание человека из равновесно дремотного состояния. Она необходима постольку, поскольку будет развертываться вселенский космический замысел, в котором человечество столкнется с новыми тайнами, которые вызовут сильные потрясения и чувство страха.

Такой страх именуемый, как футурошок по мнению Э. Тофлера, может захватить человечество в неведомое ранее психологическое состояние, которое по своему воздействию может быть приравнено к заболеванию. [6, с. 1054] Науке известна определенная градация между страхом, который вызван внешними обстоятельствами, представляющими угрозу для жизни; в этом случае предмет его вполне конкретен, и такой страх можно охарактеризовать как психологический; и страхом метафизическим, предмет которого не может быть ясно определен, так как не имеет внешнего источника и вызывается внутренними причинами. [10, с. 645] Кант, например, делит страх на три степени: боязнь, робость и испуг. Им противостоит дух человека, его невозмутимость перед лицом опасности именуется мужеством. [7, с. 333] По мнению Макса Шелера: «В истории еще не появился такой великий психоаналитик, который освободил бы человека от этого смертоносного ужаса, не от мифологического грехопадения и вины, а от того конститутивного чувства страха, который является эмоционально-импульсивной основой этого специфически иудейско-христианского мира идей». [17, с. 138] Кьеркегор в своем исследовании «Понятие страха» (1844) различает обычный страх-боязнь, вызываемый внешней причиной, и безотчетный страх-тоску, страх-ужас. Последний, есть форма переживания человеком «ничто», которое открывается при переходе от состояния невинности как природного состояния к состоянию вины как условия свободы, или духа. «В состоянии невинности человек определен не как дух, а как душа в непосредственном единстве со своей природной основой. Дух в человеке спит... В этом состоянии – мир и покой; но в то же время здесь присутствует нечто другое, что не есть, однако, спор и раздор, ибо нет ничего, с чем можно было бы спорить. Что же, следовательно, есть? Ничто. Но какое воздействие оказывает ничто? Оно порождает страх. Это глубокая тайна невинности: она есть в то же время страх». [5] «Чем рефлексивнее человек осмеливается полагать страх, тем легче, как может показаться, ему позволяют преобразоваться в вину». [13, с. 160] Здесь, страх человека Кьеркегор сравнивает с головокружением, головокружением свободы, которое возникает, когда дух стремится полагать синтез, а свобода заглядывает вниз (в бездну), в свою собственную возможность, хватаясь за конечное, чтобы удержаться на краю. В этом головокружении свобода рушится. А когда

свобода поднимается снова, она видит, что виновна. В отличие от Фрейда, у которого чувство вины должно быть устранено как симптом душевного неблагополучия, Кьеркегор изначально связывает свободу с чувством страха и вины, которые свидетельствуют о нормальной жизни духа и которую свободный человек должен взять на себя. [9, с. 645] Понимание личной вины как процесс искупления, дает возможность человеку стать эссенциально тем, кем он был. Здесь в отличии от дохристианского понимания судьбы и будущего, индивидуум делает качественный прыжок, посредством которого происходит инициация, закрепляется сущностная смена статуса его естества. Человек через осознание вины и страха, подходит вплотную к самому себе, возвращает себя и свою свободу. Искупление, как своего рода органон, позволяет обрести творчество духа, который делает возможным будущее, но в исканиях его лучшего построения нет иного пути, как опора на идеалы. [14, с. 363]

Библиографический список

1. Бачинин, В. А. Малая Христианская Энциклопедия в четырех томах / В. А. Бачинин. – Т. 2. – СПб.: Шандал, 2004.
2. Бурлака, Д. К. Метафизика культуры / Д. К. Бурлака. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского Университета, 2006.
3. Вальверде, К. Философская антропология / К. Вальверде. – М.: Христианская Россия, 2000.
4. Введение в философию. учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: Республика, 2005.
5. Грицанов, А. А. Энциклопедия История философии / А. А. Грицанов. URL: <http://slovari.yandex.ru> 20.05.2011.
6. Гуревич, П. С. Философия / П. С. Гуревич: учебник для психологов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2004.
7. Кант, И. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант. – СПб.: Наука, 1999.
8. Корольков, А. А. Духовный смысл русской культуры / А. А. Корольков. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена. 2006.
9. Кучер, П. И. Феномен вины. Дохристианский Азazel и Сын Человеческий в аспекте искупления человека / П. И. Кучер // Acta Eruditorum. – Вып. 6. – СПб.: Русская Христианская Гуманитарная Академия. 2009.
9. Новая Философская Энциклопедия. В четырех томах. – Т. 3. – М.: Мысль, 2001.
10. Новая Философская Энциклопедия. В четырех томах. – Т. 4. – М.: Мысль, 2001.
11. Осокин Ю. В. Культурология / Ю. В. Осокин // Энциклопедия / Главный редактор и автор проекта С. Я. Левит. – М.: РОССПЭН, 2007.
12. Пигров, К. С. Социальная философия / К. С. Пигров. – СПб.: Издательство С.-Петербургского Университета, 2005.
13. Рассел, Б. История западной философии / Б. Рассел. – Новосибирск: Издательство Новосибирского университета, 1997.
14. Философская антропология / Под редакцией проф. С. А. Лебедева. – М.: Академкнига, 2005.
15. Феллер, В. Введение в историческую антропологию / В. Феллер. – М.: Кнорус, 2005.
16. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – М.: Центрально-Европейский Университет. 1997.
17. Шелер, М. Человек и история. Человек: образ и сущность / М. Шелер. – М., 1991.

Статья поступила в редакцию 11.10.2011.

КУЧЕР Павел Ильич – аспирант кафедры философской антропологии и истории философии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

УДК 937. 07

Н. И. Соловьянов

КУЛЬТЫ РИМСКОЙ АРМИИ В БРИТАНИИ

Статья посвящена анализу сакральных представлений воинов римского гарнизона в провинции Британия в I-III вв.

Ключевые слова: *религия римской армии.*

Римская цивилизация, хорошо документированная разнообразными источниками, представляет большой интерес с точки зрения воплощенного в ней исторического опыта, а потому она давно остается в центре внимания исследователей.

Начиная с конца XIX в. изучение военной истории римской державы превратилось в наиболее динамично развивающуюся отрасль антиковедения. В связи с постоянным пополнением источниковой базы, главным образом за счет новых **эпиграфических** открытий, в поле зрения ученых оказываются новые темы, такие как культурная и идеологическая роль армии, прежде всего, в провинциях римской державы.

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 [1, с. 4-10].

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. К тому же, выявление факторов, определявших религиозное мировоззрение воинов и гражданского населения дает дополнительные сведения для выяснения таких вопросов, как этнический состав войск, материальное положение воинов, взаимоотношения завоевателей с местными племенами и народами, процесса романизации и эллинизации провинциалов.

Первостепенное значение для решения поставленных задач имеют эпиграфические памятники: *посвятительные, строительные, надгробные надписи и вотивные рельефы воинов*. Они дают сведения обо всех родах войск, социальных и этнических слоях римской армии. И хотя различные роды войск в них представлены крайне не од-

народно (в худшем положении находятся воины римских провинциальных флотилий), все же их можно признать достаточно представительными.

Данная публикация аналогов в мировой историографии не имеет.

Название Британия (**Британния; лат. Britannia**) впервые встречается у Аристотеля (IV в. до н. э.). Первыми обитателями Британии, скорее всего, были кельтские племена бриттов, регинов, контиаков, думониев, белгов, триноватов, иценов, силуров, деметов, корновиев, ордовиков, коританов, бригантов, эпидиев, вотадинов, меатов, (с юга на север).

Впервые Британию завоевал Цезарь в 55 г. до н. э., но он не оставил здесь гарнизона. В 41 г. Клавдий послал на остров 4 легиона (II Augusta, IX Hispana, XIII Gemina Martia Victrix и XX Valeria Victrix), которые разбили бриттов. Следующие 20 лет римляне вели жестокую борьбу с местными племенами. Агрикола в 78-84 гг. завершил покорение Уэльса, в 120 г. Адриан построил на острове ряд укреплений от набегов северных племен (так называемый Адрианов вал). К этому времени относится появление в провинции легиона VI Victrix, который заменил Девятый Испанский, уничтоженный накануне бригантами. В 139 г. Северная граница провинции была укреплена валом Антонина Пия. Тем не менее в 207 г. Септимий Север в борьбе с племенами Каледонии потерял здесь 50 тысяч воинов.

Вместе с легионами в провинцию приходили и вспомогательные части. Однако сведения о них крайне скудны. Например, Ala Hispanorum Vettonum civium Romanorum, ala Petriana, ala Sebosiana, cohors I Batavorum, cohors Tungrorum miliaria, cohors I Hamiorum sagittariorum, cohors I Aeliae Dacorum Postumi[ana], cohors I fida Varduiorum civium Romanorum equitata milliaria, cohors I Vangionum miliaria equitata, cohors I Aeliae Hispanorum miliaria equitata, cohors I Lingonum Gordianae, numeri exploratorum Bremeniensium [ILS 2517, 2520, 2548, 2549, 2550, 2551, 2553, 2557, 2618, 2619, 2620, 2621, 2631].

Аксеоматично, что римляне не могли попасть на британские острова аки по суше. Еще Цезарь использовал для похода в Британию Рейнскую речную флотилию, созданную им для вторжения на территории зарейнских германцев. Не были исключены и последующие императоры.

Римляне уверенно себя чувствовали на суше, но отнюдь не на воде. Поэтому использование кораблей римского военно-морского и речного флота всегда носило главным образом вспомогательный и технический характер. Пожалуй этим можно объяснить, что сведения о воинах флота крайне скудны во всех регионах Римской державы. Не стала, к сожалению, в этом отношении и Британия. Лишь две надгробные надписи свидетельствуют об участии воинов флота в баталиях на территории интересующей нас провинции. Судя по именам, это были близкие родственники, служившие на одном корабле и погибшие при одном событии [IL S 2845].

С ослаблением центральной власти в Империи в Британии появились узурпаторы-самозванцы, и в 296 г. Британия была вторично подчинена Риму Констанцием I Хлором.

Вскоре после этого начались постоянные набеги племен пиктов и скоттов на римские владения в Британии. В 383 г. военачальник Феодосия I Великого Максим провозгласил себя императором Британии, Галлии и Испании. В 407 г. в Британии сменилось три императора - Марк, Грациан и Константин; последний увел войско в Галлию, оставив страну совершенно беззащитной. В 410 г. указом императора Гонория был отменен римский протекторат над Британией, и римские гарнизоны оставили остров.

В плане выяснения сакральных представлений воинов легионов мы имеем следующие памятники:

1. Посвящение императору Антонину Пию от вексиляриев (воинов десантного отряда) легиона шестого Победоносного Благодетельного Верного.

2. Ему же от вексиляриев легиона двадцатого Валериева Победоносного Верного.

3. Вотивная надпись в честь Божественного дома (Императора Гордиана III), Геня вексиляриев и имагниферов от Аттиана Кореза, вексилярия и Фортиония Конститута, имагнифера.

4. Коллективное изваяние императору Луцию Септимию Северу от cohortis I Vangionum miliaria equitata.

5. Групповое посвящение императору Александру Северу от cohors I Aeliae Hispanorum miliaria equitata.

6. Два памятника императору Гордиану II, поставленные заботами Марка Аврелия Квирина префекта cohortis I Lingonum Gordianaе.

7. Посвящение Юпитеру Всеблагому Величайшему от Марка Галлика, трибуна cohortis I Aeliae Dacorum Postumi[ana].

8. Юпитеру Всеблагому Величайшему и божественным Августам от Квинта Верия Суперта, префекта cohortis Tungrorum miliaria.

9. Жервенник богине Роме, сооруженный Гаем Цепионом Харитином, трибуном по поручению дупликариев numeri exploratorum Bremenensium.

10. Гению и штандартам cohortis I fida Varduiorum civium Romanorum equitata miliaria от Тита Лициния Валериана, трибуна.

11. Фортуне как заздравной богине во здравие Луция Элия Цезаря от Тита Флавия Секунда, префекта cohortis I Hamiorum sagittariorum.

12. Надгробная стела, поставленная наследниками, с изображением лошадей со штандартами (вверху) и вооружений (внизу) с обращением к Богам подземного царства Манам хранить Флавиана, всадника alae Petriana, сигнифера турмы, прожившего двадцать пять лет.

13. Два надгробия морякам: Марку Невию Асклепиадесу, аудиторю триерарху и Марку Невию Прокулу, опцию конвекциону, служившим на корабле Венера, вероятно родственникам и погибшим в одном событии в возрасте соответственно 20-двух лет и 21 года, провоевав около трех лет, с одноименными обращениями к подземным Богам.

ILS 2349. Англия. Окрестности г. Neuwied. 239 г. in h. d. d. Genio vexillar. et | imaginif., Attianus Coresi. vex., | Fortionius Constitutus | imag., signum cum edicla | et tabl. marmoream d. d. D. | imp. d. n. Gordiano Aug. et Aviola cos.

ILS 2618. Britannia. Vallum Hadriani. 208 г. [imp. Caes. L. Sept. Severo Pio Peru Arab. Adiab. Partf]ico maxi. | cos. III, et M. Aurel. Antonino Pio | cos. II Augg. !!!!!!!!!!!!!!! | portam cum muris vetustate di|lapsis iussu Alfeni Senecionis v. c. | cos., curante Oclatinio Advento proc. | Augg. nn, coh. I Vangion. ∞ eq. | cum Aem. Salviano trib. | suo a solo rest.

ILS 2619. Britannia. Vallum Hadriani. 222 г. imp. Caes. M. Aurelio | Severo Alexandro Pio Fel. Aug. | pont. maximo, tr[i]b. pot., cos., p. p., coh. I Ael. | Hispanoruni oo eq., devota nunimi | maiestatique eius, basilicam | equestrem exercitatoriam | iam pridem a solo coeptam | aedificavit consummavitque, sub cura Mari Valeriani leg. | Aug. pr. pr., instante M. Aurelio | Salvio trib. coh., imp. d. n. | Severo Alexandro Pio Fel. | Aug. cos.

ILS 2620. Britannia. Vallum Hadriani. III в. imp. Caes. M. Ant. Gordianus P. F. Aug. balneum cum | basilica a solo instruxit | per Egn. Lucijanus leg. Aug. | pr. pr., curante M.

Aur. | Quirino pref. (sic) coh. I L. Gor. ILS 2621. Britannia. Vallum Hadriani. II в. imp. Caesar M. Antonius | Gordianus P. F. Aug. | principia et armamenta conlapsa restituit per Maecilius Fuscus leg. | Aug. pr. pr., curante M. Aur. | Quirino pr. coh. I L. Gor.

ILS 2553. Britannia. Vallum Hadriani. II в. I. o. m. | coh. I Ael. Dac. | Postumi[ana], | c. p. | Marc. | Gallicus | trib.

ILS 2550. Britannia. Vallum Hadriani. II в. I. o. m. | et numinibus | Aug. coh. Tungrorum | mil. cui praestitit Q. Verius | Superst[er]s | praefectus.

ILS 2631. Britannia. Vallum Hadriani. III в. d. R. s. | dupl. n. explor. | Bremen. aram | instituerunt | n. eius, C. Caep. | Charitino trib., | v. s. I. m.

ILS 2557. Britannia. Vallum Hadriani. II в. Genio et signis | coh. I f. Vardul. | c. R. eq. [X], | T. Licinius Valerianus trib.

ILS 2551. Britannia. Vallum Hadriani. II в. Fortunae Aug. | pro salute L. Aeli | Caesaris ex visu | T. Fla. Secundus | praef. coh. I Hamiorum sagittar. | v. s. I. m.

ILS 2520. Vallo Hadriani in Britannia. Dis manibus Flavinus eq. alae Petr. signifer | tur. Candidi, an. XXV | stip. VII, h. s.

ILS 2845. Лондон. Британский музей. II-III вв. d. m. | M. Naevius Asclepiades adiutor | tr. III Vener., | vixit annis XXII | mensibus V.

ILS 2858. Лондон. Британский музей. II-III вв. d. m. | M. Naevio Proculo | opt. conv. III Vener., | mil. ann. III, qui vix. an. | XXI m. II d. XV, parentes | filio dulcissimo.

Таким образом, мы имеем посвящения только римским богам в образах императоров, божественных Августов, а также Юпитеру Всеблагому Величайшему, богине-покровительнице г. Рима Роме, Фортуне как заздравному божееству, чисто военным Гениям и штандартам (signa). Отсутствие посвящений местным богам говорит о весьма слабых, а скорее всего и весьма враждебных отношениях между римлянами и коренным кельтским населением Британии.

Библиографический список

1. Соловьянов, Н. И. Религиозная практика римских воинов в I-III вв. / Н. И. Соловьянов. – Красноярск, 2006. – 144 с.
2. ILS = Desau E. Inscriptiones latinae selecte. Berolini.

Статья поступила в редакцию 08.10.2011.

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

УДК 908

А. В. Видяева

РЕПРЕССИИ ПРОТИВ ЖУРНАЛИСТОВ МОРДОВИИ (1930-е ГОДЫ)

Печать является одной из важнейших составляющих культуры и само-бытности мордовского народа. Многие журналисты Мордовии в годы сталинских репрессий стали узниками ГУЛАГа. Данная статья посвящена журналистам Мордовии, подвергшимся репрессиям в 1930-е гг.

Ключевые слова: репрессии, ГУЛАГ, мордовский народ, НКВД, троцкист, «Якстеретеште», «Сятко», «Мокшень правда».

С 23 февраля по 5 марта 1937 года состоялся Пленум ЦК ВКП (б), на котором выступил И. В. Сталин с докладом «О недостатках партийной работы и мерах ликвидации троцкистских и иных двурушников», повторивший свой известный вывод об обострении классовой борьбы. Он заявил: «...чем больше будем продвигаться вперед, чем больше будем иметь успехов, тем больше будут озлобляться остатки разбитых эксплуататорских классов, тем скорее будут они идти на более острые формы борьбы, тем больше они будут пакостить Советскому государству, тем больше они будут хвататься за самые отчаянные средства борьбы как последние средства обреченных» [1].

Главными врагами советского государства были объявлены троцкисты, превратившиеся, по мнению И. В. Сталина, «... в беспринципную и безыдейную банду вредителей, диверсантов, шпионов, убийц, работающих по найму у иностранных разведывательных органов. Он призвал «в борьбе с современным троцкизмом» применять... «не старые методы, не методы дискуссий, а новые методы, методы выкорчевывания и разгрома» [2].

Многие журналисты Мордовии были репрессированы. Шестерых – приговорили к высшей мере наказания – расстрелу. Следует отметить, что карательные меры среди журналистов были направлены, в первую очередь против национальных кадров. Например, большая часть первых редколлегий газеты «Якстеретеште» и журнала «Сятко» была репрессирована. В результате оказались физически уничтожены наиболее опытные газетные работники Мордовии. Как следствие – резко упал профессиональный уровень периодических изданий, ухудшилось качество их оформления, а некоторые издания фактически были закрыты.

В 1938 году был расстрелян Иван Романович Арапов. Уроженец села Морга Дубенского района, он воевал на фронтах гражданской войны, окончил Московский государственный институт, работал в центральном учебно-педагогическом издательстве, в 1930-32 гг. редактировал в Москве газету «Якстеретеште». Дружил с классиками мордовской литературы Петром Кирилловым, Артуром Моро, Никулом Эркаем и другими. Стараниями Ивана Романовича их произведения были напечатаны в Москве, стали достоянием мордовского народа. За это он был обвинен в национализме и по приговору

военной коллегии расстрелян в мае 1938 года в Саранске. Приведем несколько фраз из допроса, проведенного 20 июня 1937 года:

«Следователь: Арапов И.Р. проводил вредительскую антисоветскую националистическую деятельность в народном просвещении в Мордовии. Был связан с террористом и шпионом – участниками организации Чесноковым и Рябовым. Арапов – с 1918 по 1935 год – доброволец РККА, участвовал в боях во время гражданской войны, партизан-работник.

Вопрос: Знакомы вы с Вожаевым и Чесноковым?

Ответ Арапова: Вожаева знаю с 1933 года, приезжал он в Москву для утверждения учебников.

Вопрос: Вожаев националист?

Ответ: Нет.

Вопрос: Вы националист?

Ответ: Нет.

Следователь: Вы окончательно изолгались. Будете еще закираться и лгать следствию?

Ответ: Я повторяю, что участником антисоветской организации я не был и поэтому ничего не могу подтвердить из того, что предъявлено мне как изобличение меня в антисоветской деятельности» [3].

Реабилитирован Иван Романович был посмертно после XX съезда партии.

Такая же участь постигла и Тимофея Васильевича Васильева, погибшего спустя год после расстрела Арапова в Бутырской тюрьме. Он был его предшественником на редакторском посту. Ту же газету «Якстеретеште» Тимофей Васильевич редактировал в 1923 году. С тех пор и до конца своих дней он не порывал связь с журналистикой. Печатался в русских и эрзянских изданиях. В 1931 г. вышла его книга «Мордовия». Будучи на дипломатической работе в Великобритании, Тимофей Васильевич выступает в английских газетах и журналах, рассказывает зарубежным читателям о жизни советских людей, земляков из Мордовии.

В том же страшном 37-ом органами НКВД был арестован и обвинен в национализме первый редактор организованного в 1929 году журнала «Сятко», уроженец села Бузаево-Большеберезниковского района Дмитрий Иванович Гребенцов. В мае 1938 года он был расстрелян в Саранске.

Засс-Королев Н. И., 1894 г.р., образованнее среднее, литературный редактор Мордовского отделения ТАСС, уроженец с. Апраксинно, житель города Саранска, осужден постановлением Тройки при НКВД МАССР 28 сентября 1937 г. за «антисоветскую агитацию» к 10 годам ИТЛ. Был реабилитирован 23 октября 1937 года [4, с. 334]. Козеняшев П. И. был редактором газеты «Большевик». 24 мая 1938 г. осужден Военной комиссией по ст. 17-58-8 и 58-11 УК РСФСР к 10 годам лишения свободы с поражением в правах на 5 лет, с конфискацией имущества, реабилитирован 11 мая 1989 года [4, с. 222]. Рыков А. И. был редактором корпусной газеты. Родился в г. Саранске, жил в г. Владивостоке. За большевистские темпы в корпусе РККА осужден Военной Коллегией Верховного суда СССР 20 августа 1938 г. по ст. 58-8, 58-7, 58-11 УК РСФСР к ВМН – расстрелу – с конфискацией имущества, реабилитирован 30.05.1957 года [4, с. 27].

С апреля 1935 г. по ноябрь 1937 г. Сибиряк Илларион Сергеевич (Поздяев) работал директором научно-исследовательского института мордовской культуры в г. Саранске. В Темникове был дважды. По результатам поездки написал статью, которая в

сокращенном виде была опубликована в первом номере журнала «Известия НИИМК». Вышла в свет его книга «Мордовские свадебные обряды и песни» на мордовском языке. Была сдана в печать вторая книга – «Древние дохристианские религиозные верования и обряды мордвы» (но она не увидела свет, ее рукопись была утеряна). Были также изданы труды по мордовским языкам, географии Мордовии, книги по истории мордовского народа и природным богатствам республики. Сибиряка Иллариона Сергеевича (Поздьева) приговорили к 10 годам тюремного содержания, 5 лет ссылки, полной конфискации принадлежащего имущества. В воспоминаниях он рассказывает:

«Начался суд. Перелистывая мое «дело», Матулевич спросил, писал ли я о Троцком. Я ответил, что писал. Вернее, за моей подписью была заметка в 1924 году в саранской газете «Завод и пашня» к годовщине Красной Армии о Троцком как о наркомвоенморе. О троцкизме мы тогда мало, что знали. Он тогда был наркомвоенмором и предреввоенсовета, членом Политбюро ЦК. Не я же выбирал его на эти должности. Кое-кто даже работал вместе с ним и фотографировался. Я тогда работал в саранском уезде РКП (б) и председателем уездной призывной комиссии. Мне был 21 год, четвертый год, как только я состоял в партии. Вообще виновным себя не признаю ни по одному пункту обвинения, от показаний и подписи отказываюсь. Еще я успел только добавить, что все мои показания в уголовном деле добыты у меня под пытками, что еще в ходе следствия я протестовал, и что в деле имеются мои записи протеста и указал на них. В ответ на вопросы Матулевича я заявил, что избиения и истязания применялись ко всем подследственным. Секретарь суда, кажется, Орлов, записал мои слова отказа от признания себя виновным, отказа от подписей под протоколами обвинения и заявление об избиениях и истязаниях на следствии и выбивании признания при оформлении «дела». Выслушав меня, Матулевич сказал: «Суд разберется». Меня вывели в соседнюю комнату» [5].

О трагической судьбе своего отца Семена Фроловича Атянина, заведовавшего до войны сектором печати и полиграфии обкома партии, сообщил в письме к В. Епишину его сын Валентин Семенович, бывший капитан дальнего плавания, после выхода на пенсию поселившийся в городе Мукачево Закарпатской области Украины. «Вслед за папой, – пишет он, – осенью 1937 года арестовали и нашу маму Анастасию Трофимовну. Как жену врага народа особое совещание НКВД приговорило ее к пяти годам лагерей и отправило отбывать наказание в зловещий Карлаг. После ее ареста осталось четверо сирот: я, брат и две сестры. Нас забрали в Саранский детприемник НКВД, куда со всей Мордовии свозились дети репрессированных. Нам еще повезло. Обычно братьев и сестер разбивали и направляли в разные детдома. Это делалось для того, чтобы малыши забыли своих родителей и даже свои фамилии. Верх изуверства! Однако нам, Атянинным, повезло. Все четверо попали в один детдом города Новый Оскол Курской области. Здесь мы, кстати, встретили своих земляков – Искру и Клару Антоновых. Их отец, бывший директор мордовского пединститута Антон Филиппович Антонов был расстрелян в мае 1938 года. А их маму, Татьяну Андреевну, как и нашу мать, посадили в Карлаг. С тех довоенных лет мы дружим. С невероятными трудностями, ведь мы были дети репрессированных, все мы сумели получить высшее образование, стать полезными специалистами народного хозяйства. Я – моряк, моя сестра Клава – художник, Зоя – педагог, брат Юра – геолог. Искра Антонова, живущая сейчас в Одессе, инженер-энергетик, ее сестра Клара – педагог. Очень хотелось бы побывать в Мордовии, где жил и трудился наш отец» [5].

Писателям, ученым и журналистам приписывали связь с финской разведкой лишь на том основании, что мордва входила в угро-финскую группу народов мира. Те, кому в годы сталинских репрессий довелось побывать под следствием, поведали, с какой жестокостью и с каким упорством сотрудники НКВД выбивали из них признания в преступлениях, никогда не совершавшихся. Об этом затем с горечью вспоминали чудом оставшиеся в живых писатели П. Левчаев, В. Ардеев, бывший заместитель редактора газеты «Мокшень правда» И. Макушкин.

Многие журналисты Мордовии в годы сталинских репрессий стали узниками ГУЛАГа. Из «Красной Мордовии» арестовали и Александра Николаевича Полякова и Владимира Алексеевича Малофеева. Были репрессированы журналисты национальных газет, руководители типографии «Красный Октябрь» (кстати, в это немалую роль сыграла «Красная Мордовия»). Журналистов обвиняли в однопричастности к раскрытому в 1937 году Мордовскому троцкистскому буржуазно – националистическому, террористическому блоку, который ставил своей целью убийство Сталина, Молотова, Когановича, Калинина и других руководителей партии и правительства, реставрацию буржуазного строя в стране.

Библиографический список

1. Лубянка. Сталин и Главное управление госбезопасности НКВД. Архив Сталина. Документы высших органов партийной и государственной власти. 1937 – 1938. – М.: Мир книги, 2004. – 112 с.

2. Троцкий, Л. Д. Преступления Сталина / Л. Д. Троцкий. – М.: Мир книги, 1994. – 125 с.

3. Павлов, Ю. Наша биография. Газете «Советская Мордовия» – 60 лет / Ю. Павлов // Молодой ленинец. – 1978. – 25 авг. – С. 5.

4. Память. Жертвы политических репрессий / сост. С. В. Куденева, Ф. П. Сараев. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2004.

5. Сибиряк, И. С. Как я был репрессирован в Мордовии / И. С. Сибиряк. URL: <http://www.Zubova-poliana.ru/news>.

Статья поступила в редакцию 14.10.2011.

ВИДЯЕВА Анастасия Васильевна – аспирант ФГБОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева».

УДК 908

Е. А. Павленко

СОЦИАЛЬНЫЕ КАТАКЛИЗМЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛАХ САМАРСКОЙ И САРАТОВСКОЙ ГУБЕРНИЙ)

В статье рассматриваются некоторые социальные проблемы, появившиеся в результате реформ Александра II, а также под воздействием природных факторов, оказывающих влияние на размах благотворительной деятельности в Самарской и Саратовской губерниях.

***Ключевые слова:** благотворительность, филантропия, общество, социальные проблемы, Среднее Поволжье в конце XIX века.*

В конце XIX века в Российской империи невиданными ранее темпами развивалась благотворительная деятельность, первопричиной которой, по мнению современных исследователей, являются реформаторские процессы, происходившие в стране во второй половине XIX века. В результате преобразований российская экономика смогла отойти от феодального устройства к рыночному типу. В империи организовывались экономические институты, соответствующие капиталистическому укладу, среди которых выделялось предпринимательство – круг торговцев, промышленников и фабрикантов разных сословий. Этими людьми к концу XIX столетия были накоплены крупные капиталы, их значимость в общественных вопросах была высокой, не случайно присутствие коммерсантов в городских думах, в правлениях банков и в различных обществах. Для предпринимателей было делом чести жертвовать средства на благотворительные цели, их богатства способствовали развертыванию масштабных филантропических мероприятий. Но исследователями часто не затрагивают внешние факторы филантропии, человек не станет делать пожертвования, если для этого нет крайней необходимости, поэтому мы склонны предполагать, что пропорционально росту благотворительной деятельности усугублялась социальная обстановка. Рассмотрим данный вопрос более подробно на примере двух поволжских губерний – Самарской и Саратовской.

В результате отмены крепостного права в России, разорившиеся, но уже свободные крестьяне огромными потоками направились в города в надежде найти работу, а стало быть, средства к существованию. Однако растущий уровень промышленного производства не мог удовлетворить потребности бывших крестьян, в массе своей темных и необразованных. Они оседали в городах и не найдя себе кров, бродяжничали, постепенно превращаясь в криминальный элемент. Как сопутствующие явления, появлялись голод, распространялись опасные эпидемии.

Согласно полицейским отчетам, более 90% грабежей, воровства, конокрадства, разбойных нападений и убийств в городах Самарской губернии пропорционально всему населению приходилось на крестьянское сословие [1]. Осенью 1891 году самарские газеты писали о наплыве в город нищих: «В Самаре в последнее время замечается все больший наплыв нищих обоюбого пола и всех возрастов. Весь этот народ пришел из

селений и деревень не только Самарской, но и смежных губерний, где «мало подают теперь» – самим есть нечего. Но и в Самаре из-за огромного числа нищих, а также сравнительной дороговизны продуктов, подача милостыни тоже идет очень туго. Городскому управлению давно пора позаботиться об этих несчастных, а иначе неизбежные последствия голода – болезни и преступления – увеличатся в Самаре» [2].

Летом 1893 года в Самарской и Саратовской губерниях, вследствие антисанитарии в беднейших районах городов вспыхнула эпидемия холеры, которая поглощала города и села с июня по август [3]. Погибло более 1000 человек, земствам приходилось экстренно организовывать меры по нераспространению болезни [4, с. 13]. Среди жителей губерний стихийно распространялась опасная болезнь – сифилис. Американский исследователь российской истории Л. Энгелстейн, изучившая степень распространения сифилиса в России, отмечала, что страна на западной медицинской карте занимала место на самой окраине цивилизованного мира [5, с. 219]. В 1894 году врач Л. Данкен Балкли характеризовал Россию как «вопиющее невежество» в плане распространения сифилиса. По его словам, Россия разделяла с другими отсталыми странами рудиментарную форму болезни, которая исключала сексуальный компонент, свойственный современной городской жизни [5]. Мнения иностранных ученых подтверждаются цифрами. Только в павильонах земских больниц Самарской губернии в 1897 году лечилось 617 человек, амбулаторно 825, при этом лечебные заведения были переполнены, а учет больных был не точным [6]. Плачевная ситуация в области здравоохранения отражается в местной статистике. Так, в 1900 году в Саратовской губернии было зарегистрировано 226 врачей, в том числе в городах – 137 и в уездах – 89. На одного городского врача приходилось 2431 чел., а на одного сельского – 24259. Больниц в губернии в 1900 году было 115 с 1984 кроватями, в среднем на одно лечебное заведение приходилось 21671 чел. и одна кровать на 1264 чел. [7, с. 52-53]. Таким образом, обеспеченность населения врачами была крайне низкой, многие заболевания вовсе не диагностировались.

К проблемам преступности и болезней дополнялись проблемы культуры и образования. А. П. Боголюбов в 1862 году в своей замечательной книге «Волга от Твери до Астрахани» отмечал: «...ремесла здесь в большом упадке, за что ручаются цифры, показывающие, что в Саратове мастеровых с рабочими и учениками всего 2318 человек, цифра весьма незначительная в сравнении с народонаселением Саратова, доходящим до 69600 душ обоего пола!» [8]. Через почти 20 лет после очерка А. П. Боголюбова, саратовские исследователи С. Гусев и А. Хованский нелестно характеризовали саратовских жителей пореформенного периода: «...чернь непросвещенна и допотопные люди, ничего не понимали (в культуре – прим. автора) и продолжали пожирать свою чечевичную похлебку, не подозревая в своей наивности, что они продались за нее» [9, с. 97].

Сложные взаимоотношения были между руководителями предприятий и рабочими. Этот печальный факт произрастает из многовековой российской традиции жесткой эксплуатации рабочих и крестьян. В первой половине XIX века половина всей рабочей силы на фабриках Российской империи была на положении рабов, вторая половина хотя и была вольнонаемной, довольствовалась низким жалованием и крайне скудными социальными гарантиями [10, с. 1]. В пореформенный период подневольный труд был законодательно запрещен, однако положение рабочих существенно не изменилось. В 1898 году в Москве было проведено обследование жилого фонда, по которому выяснилось, что 1/5 часть населения города проживала в т. н. «каморках» –

помещениях с перегородками, не достигающих до потолка. Здания, в которых находились подобные апартаменты, представляли собой полуподвальные, сырые и обветшавшие строения, внутри которых царила антисанитария. При зарплате рабочего 12-20 рублей в месяц «каморка» стоила 6 рублей [11, с. 124]. Разумеется, проживание в таких покоех постоянно порождало стресс, который разряжался агрессивностью по отношению к предпринимателям, которые в месяц получали в районе 3000 рублей [11, с. 124]. Похожие примеры наблюдались и в Среднем Поволжье. Частая засуха в регионе приводила к неурожаю и, как следствие, к голоду. Это, в первую очередь ощутимо ударяло беднейшему населению – крестьянству. В поисках выхода из бедственного положения, крестьянам приходилось уходить в город, где они становились батраками. Только в Самарской губернии в конце 80-х годов XIX века насчитывалось свыше 77 тысяч батраков и сотни тысяч поденщиков. Батрацкий труд мало отличался от каторжного. Рабочий день продолжался от зари до зари, а платили батракам от 17 до 27 рублей в год. В Каратаевской волости, например, батрак Пимен Иванов в 1887 году получил за работу в течение года 22 рубля, кафтан и рубаху. В Шенталинской волости батраку платили за год 27 рублей, два пуда гороху, чапан, онучи и шапку [12]. Заработная плата была низкой – 9-13 рублей в месяц. Женщины за одну и ту же работу получали меньше, чем мужчины. Но даже заработная плата полностью не выплачивалась, из нее удерживали многочисленные штрафы за малейшие нарушения установленного порядка [13, с. 147].

Похожие сведения мы находим и по Саратовской губернии. В 1900 году в железнодорожных мастерских трудилось более 3 тыс. человек. Работа была тяжелой, но еще тяжелее были условия труда. Эти мастерские представляли собой громадные плохо освещенные, еще хуже отапливаемые сараи с плохой кровлей, разделенные на четыре отделения. Особенно в плохих условиях находились кузнечные и токарные отделения. В дождь все станки вместе с рабочими, занятых за ними обильно поливались водой сквозь дырявую крышу [14, с. 71-72]. Или похожий пример на табачной фабрике Левковича, где по результатам обследования врачей, стены, пол и потолки были покрыты табачной пылью, работа в таких условиях подрывала здоровье персонала. Рабочие часто попадали в лечебницы с такими симптомами как расширение зрачков, невроты сердца, повышение рефлексов, дрожание рук, одышка, сильная головная боль и судороги конечностей [14, с. 77-78].

Очень часто неурожайный год становился причиной массового голода в Среднем Поволжье. Такие явления были спровоцированы природой, например, в начале мая 1891 года в Ставропольском уезде была зафиксирована сильная жара [15], а в конце месяца наступили заморозки [15, л. 257]. В это время на полях уезда быстрыми темпами распространялись вредители: «появился червь, гусеница яровой совиноголовки, поедающий гречу, горох, чечевицу, подсолнечники и конопель...» [15, л. 87, 130, 139-140]. Весь июнь уезд сотрясали под ливневыми дождями с градом, уничтожившем посевы [15, л. 211, 233, 290]. В результате чего, в первой половине июня к самарскому губернатору А. Д. Свербееву приходит сообщение, что в Ставропольском уезде «хлеба... вследствие сильных жаров, быстро стали сохнуть, травы от бездождия выжигает...», «на хлебах появился червь...» [15, л. 150].

В огромных количествах погибали люди всех полов и всех возрастов. Ю. Н. Сырова, исследуя деятельность журналиста А. М. Федорова, который путешествовал по голодному Поволжью в 1899 году, приводит записи путешественника, характеризующие страшные проявления голода. Так он отмечает: «Пишу вам из Саратова, столицы

Поволжья, как горделиво называют этот город его обыватели... Я не видел Саратова много лет... После Одессы он кажется жалким и убогим... Отсюда по всему Поволжью начинается голод. Особенно сильный голод в Хвалынском уезде» [16, с. 103-104]. И здесь же: «...На улицах встречаются нищие из голодающих мест, истощенные, оборванные, придавленные обрушившимся на них бедствием. Я попробовал одного из них расспросить, откуда он:

– Из Самарской губернии.

– Плохо?

– Траву едят.

Коротко и ясно», – заключает автор [16, с. 104]. 21 апреля 1900 года А. М. Федоров уже в Самарской губернии. «И тут я в первый раз воочию увидел людей, пухнувших и гниющих от голода» [16, с. 104]. Далее журналист описывает посещение сельского дома: «Мы входим в избу, и, прежде всего, мне в глаза бросается какой-то узел тряпья, валяющийся на нарах.... Из этого узла раздаются тихие стоны» [16, с. 104]. Или есть такая запись: «Вхожу в дом, наклонив голову. Хозяин в поле. Дома баба – апатичная, усталая. Я осматриваю избу... Глаза мои останавливаются на ложках, заткнутых у полки за ремешки. Ложки покрыты толстым слоем пыли, почти заплесневели» [16, с. 104].

Масштаб социальных бедствий, несомненно, предопределил осуществление крупных благотворительных мероприятий. Дарители, в основном богатые люди, не могли оставаться в стороне от потрясений. Благотворительность коррелировалась социальным проблемам и особенно увеличивалась в масштабах во время голода и распространения эпидемий. Таким образом, филантропия была не данью моде или корыстным интересам, а объективной необходимостью.

Библиографический список

1. ГАСО (Государственный архив Самарской области). Ф.3. Оп.26, Д.1, Л.5, 6, 18, 21-25, 60-61, 63-64
2. Самарская газета №204 от 18.09.1891.
3. ГАСО. Ф.5. Оп. 12. Д. 125. Л. 116об.
4. Отчет Самарской городской управы за 1893 год.
5. *Энгелстейн, Л.* Нравственность и деревянная ложка: сифилис, секс и общество глазами российских врачей (1890-1905) / Л. Энгелстейн // Американская русистика: Вехи историографии последних лет. Императорский период: Антология / Сост. М. Дэвид-Фокс. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2000.
6. ГАСО. Ф. 419. Оп. 1. Д. 1. Л. 16.
7. Адрес-календарь Саратовской губернии за 1900 год. Саратов: Издание Саратовского статистического комитета, 1901.
8. *Боголюбов, А. П.* Волга от Твери до Саратова / А. П. Боголюбов. – СПб: Типография Гогенфельдена и Ко, 1862. 338.
9. *Гусев, С.* Саратовец – Указатель и путеводитель по Саратову. Год первый / С. Гусев, А. Хованский. – Саратов: Типография газеты «Волга», 1881.
10. *Литвинов-Фалинский, В. П.* Фабричное законодательство и фабричная инспекция / В. П. Литвинов-Фалинский. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Типография А. С. Суворина. 1904.
11. *Петров, Ю. А.* Предпринимательство и российское общество в начале XX века / Ю. А. Петров, А. Н. Боханов // Предпринимательство и предприниматели России от истоков до начала XX века. – М.: «Российская политическая энциклопедия», 1997.
12. Куйбышевская область: Историко-экономический очерк. – Куйбышев: Кн. Изд-во, 1983. – С. 29-30.

13. *Храмков, Л. В.* Самарский край в судьбах России / Л. В. Храмков; Федер. агентство по образованию. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2006.

14. Страницы летописи Саратова / Б. И. Казаков, Г. Д. Казакова, Л. И. Любомирова. – Саратов: Приволж. кн. изд-во, 1987.

15. ГАСО. Ф.3. Оп. 107. Д.56. Л. 111об.

16. *Сырова, Ю. Н.* Путь в литературу через периодику: журналистская деятельность Александра Митрофановича Федорова / Ю. Н. Сырова // Известия Саратовского университета 2007. – Том 7. – Серия «Филология. Журналистика». – Выпуск. 2. – Саратов: Изд-во «Саратовский университет», 2007.

Статья поступила в редакцию 19.10.2011.

ПАВЛЕНКО Евгений Алексеевич – аспирант кафедры экономической истории Самарского государственного экономического университета.

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!