

The new authority in science

Ausgabe 3-2013
www.Auris-verlag.de

Eastern European Scientific Journal

**Extra Supplement: Presentation of
Professor Marina Zakharishcheva's science school**



Eastern European Scientific Journal

Journal



Kommunikations- und
Verlagsgesellschaft mbH

www.auris-verlag.de

DOI 10.12851/EESJ201306

IMPRESSUM:

Copyright:

©2013 AURIS Kommunikations- und Verlagsgesellschaft mbH

Internet:

<http://www.auris-verlag.de>

E-Mail:

M.Moneth@auris-verlag.de

Verlagsredaktion:

Khvataeva N. D.Ph. chief editor
Zaharishcheva M. D.Ph. professor
Brenner D. D.Ph. editor
Muhina A. D.Ph. editor
Blinov I. D.Sc. editor
Andreeva T. M.Ph. designer
Moneth M. M.Ph. breadboard

Layout:

Moneth M.

Umschlaggestaltung:

Moneth M.

Coverbild:

AURIS Kommunikations- und Verlagsgesellschaft mbH

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte, auch die der Übersetzung, des Nachdruckes und der Vervielfältigung des Buches oder Teilen daraus, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form, auch nicht für Zwecke der Unterrichtsgestaltung – mit Ausnahme der in §§ 53, 54 URG genannten Sonderfälle -, reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet oder verbreitet werden.

DOI 10.12851/EESJ201306

Inhalt

IMPRESSUM:.....	2
Journalistik, Literaturwissenschaft, Medien- und Kulturwissenschaft, Geschichte	5
Cultural Interactions. A scientific and artistic reflection about cultural exchange processes [Tatiana Andreeeva]	5
The international history of mono- and stereophotography till 1918 [Marius Moneth]	15
Theory of Interfaces [Irina A. Galyas, Andrew G. Orlov, Eric T. Millin]	21
Gesellschaftswissenschaften	23
Temporary employment of Kaluga universities students and quality of their human capital [Elena I. Gorbacheva, Natalia K. Gubina].....	23
Innovation on the modern stage of market reforms [Olesia N. Idrisova]	31
The USSR Executive Salary Mechanism Formation [Viktoria V. Kuzmenko]	33
Antropologie.....	40
Formation of Ecological Culture of Schoolchildren in the Far North [Dmitry A. Danilov, Alla G. Kornilova]	40
Organization of Foreign Language teaching process for Master Degree 080100 in Economics [Oksana V. Polyakova].....	45
The Medical Profession Prestige: Deontological Aspect [Anatoliy V. Zaharishchev]	49
Mathematik- und Technikwissenschaften	56
Heat-sink Devices on the Basis of Magnetic Field Energy [Viktor A. Grachev]	56
Radiation-technological installations based on ILU-type accelerators [Vadim O. Tkachenko, Leonid A. Voronin]	58
Dependence of Neutron Yield on the Geometry and Materials of Electrodes of Plasma Focus Installation [Lev Kh. Kryukov, Valeriy Ya. Nikulin, Sergey N. Polukhin, Igor V. Volobuev]	61
Philosophie, Philologie und Kunstwissenschaft	69
The Formation of Scientific Research Principles of the Lvov-Warsaw school Representatives [Yelyzaweta L. Gaponenko].....	69
Imperative sentences as means expressing modality of obligation in German and Kazakh languages [Gulzhaukhar Kurebayeva]	83
New Approach to Semiotics [Gennady W. Stepanov].....	87
Supplement: Presentation of Professor Marina Zakharišcheva's science school	94
Axiological Approach to Research of the Russian Education History and Its' Modern Problems [Marina A. Zaharishcheva].....	96
Information educational environment of the Federal University as one of the leading directions of the improvement of the modern system of professional training of future IT-professionals [Irina I. Eremina, Gulnara A. Gareeva, Guzaliya R. Mingazova].....	102
Die Lektorenmeisterschaft der Absolventen des Professoreninstituts [Nadezhda V. Karnauh].....	107

The Tendencies of Preschool Education Maintenance Development in Russia in the 30th Years of the XX Century [Tatiana S. Kulikova]	111
Some aspects of teacher's liberty research as educational value in the course of future teachers training [Yelena V. Maltseva]	117
The Problem of Program - Methodical Providing Preschool Education in Russia at a Turn of the XIX-XX Centuries [Natalia M. Shklyaeva].....	121
The current concept of spiritual values in Russia [Daria J. Skryabina]	127
Axiological Aspects and Modern Problems of Russian Gymnasium Mathematics Teacher Preparation [Lubov L. Kutyavina]	132
Unsere Autoren:.....	136

Tatiana Andreeva,

BA Media and Cultural Studies, student MA Media and Cultural Analysis

Cultural Interactions. A scientific reflection about cultural exchange processes [Tatiana Andreeva]

Key words: cultural interactions, multicultural, intercultural

Summary: This article describes the role of the cultural interactions for today's society. It is looking on appearances and experiences which arise through the cultural interactions.

Im Zentrum der Arbeit steht die Frage nach der Rolle der kulturellen Interaktionen für die heutige Gesellschaft. Darum wird es wichtig, über die im Verlauf der kulturellen Interaktionen entstehenden Erscheinungen und Erfahrungen zu sprechen. Es wird nach den Bedingungen gesucht, unter welchen sich die kulturellen Interaktionen am fortschrittlichsten abspielen.

Zu Beginn ist es für diese Arbeit wichtig, über den Kulturbegriff nachzudenken. Dieser Begriff ist sehr komplex und hat einen antiken Ursprung, wo er sich auf den Intellekt eines Individuums bezog. Mit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert gewinnt der Begriff seine relevanten Konnotationen, dabei demonstriert er die menschliche erstrebenswerte Lebensweise.

In der modernen Verwendungsweise seit der Aufklärung verweist „Kultur“ auf Eigenschaften eines Kollektivs, sie ist der normativ ausgezeichnete Zustand einer sozialen Gemeinschaft. (vgl. Reckwitz 2000: 65-66)

In der Mitte des 20. Jahrhundert wird Kultur zu einem holistischen Konzept und bezeichnet wertneutral die gesamte, historisch-spezifische Lebensweise einer sozialen Gruppe im Unterschied zu anderen sozialen Gruppen. Das Kulturverständnis umfasst die regelmäßige und beobachtbare Lebensweise selbst: Gewohnheiten, Gebräuche; die ideellen und normativen Voraussetzungen dieser Handlungen: Wissen, Glauben, Moral; die künstlichen Produkte und Artefakte, die in diesem Zusammenhang hergestellt werden: Kunst und Recht. Kultur umfasst alles, was Menschen eigenständig geschaffen haben und was somit über Natur hinausgeht. (ebd.: 75) Mit der Zeit hat sich der Grundgedanke des Kulturbegriffs nicht stark verändert, jedoch wurde er immer komplexer. Viele Details des Begriffes änderten sich und so kommt es, dass innerhalb der Kulturwissenschaften immer häufiger von Kultur in einer Terminologie des Prozesshaften die Rede ist. In dieser Sichtweise gilt Kultur nicht länger als ein stabiles System, sondern sie verändert sich und wird zu work in progress erklärt. (vgl. Ackermann 2004: 144)

So versteht auch Welsch den Begriff der Kultur in zwei Dimensionen: inhaltliche, als Sammelbegriff für Alltagsroutinen, Kompetenzen, Überzeugungen, Umfangsformen, Weltbilder u.a.; und geografische oder nationale oder ethnische Extension dieser Praktiken. (vgl. Welsch 2009: 1)

Da im Alltagsleben die Kultur oft in dieser zweiten Dimension verstanden und als Synonym für eine nationale oder ethnische Volksgemeinschaft gebraucht wird, ist für die Arbeit diese extensionale Bedeutung von Kultur¹ wichtig. Der Begriff der Kultur wird in der Arbeit in folgenden Sinne verwendet: Die Kultur umfasst ein Volk als Träger eines Volkstums, unabhängig davon, in welchem Staat, in welchen Grenzen und unter welcher Herrschaft es lebt.

Kulturen in der Geschichte

Die Kulturen trafen sich früher eher selten und oft auf der kriegerischen Ebene. Samuel P. Huntington beschreibt das wie folgt: „Die dramatischsten und folgenreichsten Kontakte zwischen Kulturen ergaben sich, wenn die Menschen der einen Kultur das Volk einer anderen Kultur eroberten, es ausrotteten oder unterwarfen. Diese Kontakte waren normalerweise nicht nur blutig, sondern auch kurz und nur sporadisch.“(Huntington 2002:64-65)

Man muss bedenken, dass die Verkehrsverbindungen und Handelsbeziehungen aufgrund großer Entfernungen sehr beschränkt waren. Darum wanderten Ideen und Entdeckungen von Kultur zu Kultur sehr langsam. Das Entwicklungsstadium der Kulturen war unterschiedlich. Die Kulturen grenzten sich voneinander ab und bekämpften einander. So kann man hier das Kugelmodell der Kulturen von J.G. von Herder (1744-1803) zur Sprache bringen und anwenden. Herder stellt fest: "Jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit wie jede Kugel ihren Schwerpunkt"(Herder 1967: 44).

Kultur erscheint hier im Sinne der Totalität einer Lebensweise, in sich geschlossen und nach außen durch eindeutige Differenz zu anderen Kollektiven gekennzeichnet. Kultur wird als geschlossenes System betrachtet, das sich von anderen Kulturen in der Lebensweise und im Bewusstsein unterscheidet. (vgl. Reckwitz 2000: 185) Es gibt natürlich Theoretiker, die dieses Kugelmodell bezweifeln. So behauptet zum Beispiel Wolfgang Welsch: „Viele Kulturen waren weitaus weniger rein, waren beträchtlich transkultureller, als die romantische und historische Fiktion der Kulturkugeln das sehen mochte.“(Welsch 2009: 8)

Er bringt die Beispiele von der griechischen Kultur und später der Kultur Europas, die Jahrhunderte lang durch transkulturellen Austausch bestimmt waren. (vgl. Welsch 2009: 8)

¹ „Kultur bezieht sich hier auf die Ausdehnung derjenigen Gruppe(oder Gesellschaft oder Zivilisation), für welche die betreffenden kulturellen Inhalte bzw. Praktiken charakteristisch sind.“ (Welsch 2009: 1)

Natürlich darf man den komplexen Prozess der kulturellen Interaktionen nicht verallgemeinern. Verschiedene Völker reagieren anders auf eine Begegnung und es gab nicht nur Kriege.

Kulturen in der Gegenwart

Das Kugelmodell der Kulturen wird heute nicht mehr funktionieren. Wir befinden uns in einer Welt, die durch Globalisierung und der mit ihr verbundenen Migrationsbewegungen von Menschen, Waren und Informationen gekennzeichnet ist.

Arjun Appadurai, postmoderner Theoretiker, der den Blick gezielt auf die mikrostrukturelle Ebene von kulturellen Globalisierungsprozessen richtet, beschreibt in einem Aufsatz über „Globale ethnische Räume“ die Auswirkungen der globalisierten Welt in Bezug auf individuelle Biografien von Migranten. Appadurai beschreibt Globalisierungsprozesse mit dem Begriff der Enträumlichung, womit er allgemein die steigende Mobilität ethnischer Gruppen und politischer Organisationen meint. Genauer bezeichnet der Begriff Enträumlichung die Erweiterung des Aktionsradius von (ethnischen) Gruppen, d.h. die Überwindung von Grenzen zwischen Territorien und Identitäten. Die sogenannte Entkopplung von Identität und Territorium führt folglich zu Veränderungen bezüglich der kulturellen Identität von ethnischen Gruppen. Gleichzeitig kommt es im Prozess der Enträumlichung auch zur Veränderung sogenannter traditioneller Loyalitäten innerhalb von ethnischen Gruppen, d.h. zur Veränderung von Zugehörigkeitsgefühlen. (vgl. Appadurai 1998: 13) Entscheidend für die Argumentation bei Appadurai ist, dass nicht nur ethnische oder ökonomische Räume, sondern ebenso Vorstellungen und Phantasien enträumlicht werden. Durch die Zunahme an Migrationsströmen und den gesteigerten Zugriff auf Massenmedien, bietet die Imagination den Menschen die Möglichkeit, Teil weitentfernter Welten zu werden, welches zum Beispiel zu einer Ausweitung des Repertoires an Bildern und Szenarien für eigene Lebensmöglichkeiten führt. (vgl. Appadurai 1998: 20)

Gemäß Welsch gibt es zwischen Kulturen nicht nur Differenzen, sondern auch Anschlussmöglichkeiten. Die Individuen werden durch mehrere kulturelle Muster geprägt und tragen in sich unterschiedliche kulturelle Elemente. Diese transkulturelle Übergangsfähigkeit ist Bedingung für Identität, Autonomie und Souveränität. Das Konzept der Transkulturalität setzt den Akzent auf Gemeinsamkeiten und Integrationsmöglichkeiten. (vgl. Welsch 2009: 6)

Ludger Pries bietet ein ähnliches Konzept, das der „Transnationalisierung“. Es „werden hier grenzüberschreitende Phänomene verstanden, die – lokal verankert in verschiedenen Nationalgesellschaften - relativ dauerhafte und dichte soziale Beziehungen, soziale Netzwerke oder Sozialräume konstituieren.“ (Pries 2010: 13) Dazu gehören zum Beispiel die Immigrationsfamilien, die noch Kontakt zu ihren Verwandten in der Heimat haben, telefonieren

oder einander besuchen. Die Hauptbedingung solcher Beziehungen ist das Bestehen von Nationalstaaten und Nationalgesellschaften. Die Transnationalisierung umfasst alle gesellschaftlichen Phänomene: ökonomische, politische, soziale und kulturelle Aspekte des Lebens, das macht die Transnationalisierung zum Idealtypus der Internationalisierung und Austauschprozessen zwischen Nationalstaaten. (vgl. Pries 2010: 16) Welsch gebraucht für Internationalisierung einen anderen Terminus der Interkulturalität und betrachtet das als ein autonomes Konzept, genauso wie die Multikulturalität. Der Unterschied ist nur, dass Multikulturalisten auf die Verhältnisse innerhalb von Gesellschaften deuten und die Interkulturalisten zwischen die Gesellschaften schauen. Beide Konzepte halten sich noch immer am Kugelmodell fest, was für die Defizite beider Konzepte verantwortlich ist. (vgl. Welsch 2009: 7)

Die Theoretikerin Nevim Cil spricht über Multikulturalismus in Deutschland und nicht nur von seinem Vorteil. Denn abgesehen von Profit an vielfältigen kulinarischen Köstlichkeiten und dem Traum eine neue Gesellschaft aufzubauen, trotz unterschiedlicher Herkunft der Menschen, werden die neuen Bürger nicht als gleichwertige Partner gesehen. Cil sieht das Problem in Bezug auf den Begriff „Multikulturalismus“ nicht in der Idee, sondern in der Art und Weise der Umsetzung. (vgl. Nevim Cil 2011: 196) Andreas Ackermann betrachtet Multikulturalismus in der Weise, dass dieser eine durch Eroberung und Migration entstandene Koexistenz von Angehörigen ethnisch, kulturell oder religiös unterschiedlicher Gruppen sei. Der Multikulturalismus ist laut ihm nicht für die Probleme der Globalisierung verantwortlich, sondern bereichernd in Formen der Reziprozität, gemeinschaftsstiftend aufeinander wirkend. (vgl. Ackermann 2002: 12)

Die Ebenen der kulturellen Interaktionen

Die politische Ebene schließt internationale politische Bünde, Vermittlungsprozesse und Institutionen ein. Laut Berger spielen solche Makro-Institutionen eine entscheidende Rolle. Sie sollen sich mit gesellschaftlicher Stabilität und internationaler Ordnung befassen. Denn in der Folge der ökonomischen Globalisierungsprozesse, der Medienkommunikation und gegenseitigen intellektuellen Befruchtung werden die traditionellen normativen Muster innerhalb einer Gesellschaft mit Alternativen und Herausforderungen konfrontiert und bilden die Ursachen für den Verkehr zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen in verschiedenen Gesellschaften. (vgl. Berger 1997: 614) Die Machtprozesse sind nach Welsch die treibenden Kräfte der Makroebene, die die Transkulturalisierung bewirken. Die kapitalistische Ökonomie, mit ihrer globalen Erschließung materieller und humaner Ressourcen, beeinträchtigt die Identitätsbildung der Individuen, und zwar in einem Raum, der durch mannigfache Disparitäten und Beschränkungen

erfolgt und oft durch Zwang, Not und Armut gekennzeichnet ist.(vgl. Welsch 2009: 9) Daher ist es notwendig, dass die internationale Gemeinschaft nicht tatenlos zusehen darf, wenn es um dramatische Verletzungen der Menschenwürde in humanitären Katastrophen und Konflikten geht. (vgl. Bohler/Corsten 2011: 19)

Die zivile Ebene der Individuen

Hier geht es in erster Linie um die Menschen, um die zivile Bevölkerung. Sie sind von äußeren Auswirkungen und politischen Machtprozessen abhängig und sollen mit den Folgen der Entscheidungen der Politiker leben.

Laut Wolfgang Welsch erfolgt die Identitätsbildung der Individuen niemals im Modus freier Wahl, die Individuen unterliegen mannigfachen Einschränkungen und äußerem Druck. Das kann aber nicht determinieren, wie die Individuen sich entscheiden und welche Wege sie einschlagen. Die Identitäten werden zunehmend transkulturell. (vgl. Welsch 2009: 10) Welsch vergleicht die Identitätsbildung mit einer Nahrungssuche: „wo man dieses oder jenes antrifft und probiert und dann jenes oder dieses behalten, mit anderem verbinden und vielleicht auch transformieren wird“. (Welsch 2009: 10) Einen Einbau transkultureller Elemente findet man heute in allen Populationen. Weltweit leben in der Mehrzahl der Länder auch Angehörige aller anderen Länder dieser Erde. (vgl. Welsch 2009: 10) So benennt Larcher unsere Welt als das „globale Dorf“: „Unser Dorfplatz mit der Linde ist das Internet. Wir tratschen mit Leuten aus China oder aus den USA, als wären sie unsere Nachbarn. Bei Gedränge in der U-Bahn stehen wir neben der Türkin und dem Makedonier, der Hausmeister kommt aus dem Banat“(Larcher 2000: 11)

In einer solchen Welt treffen sich die Leute verschiedener Kulturen, verlieben sich und gründen Familien.

Das Phänomen der Fremdheit ist an dieser Stelle sehr bedeutsam. Laut Larcher machen ersessenes Anrecht auf ein Territorium, Verwurzeltheit in der territorialen Kultur, Zugang zur Macht, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht und biologische Merkmale im Alltagsdiskurs das Eigene aus, begründen Identität. Wenn diese Kriterien nicht erfüllt werden, gehört man nicht dazu, ist man ein Fremder. (vgl. Larcher 2000: 136)

So meint auch Rommelspacher, dass kulturelle Fremdheit die Unvertrautheit zwischen Menschen aufgrund von unterschiedlichem Wissen, Erfahrungen und unterschiedlichen Weltanschauungen bedeutet. Je mehr der Fremde zum Gegenbild des Selbst wird, desto mehr ist die Gefahr des Empfindens, dass Fremdes und Eigenes als unvereinbar und die Andersheit des Anderen als gegen das Selbst gerichtet empfunden wird, was das Fremde zum Feind macht (vgl. Rommelspacher 2002: 12)

Larcher bietet die These an, dass Fremdsein nichts Natürliches ist. „Wer von hegemonialer Kultur abweicht, weil er nicht zu dominierender Kultur gehört, wird als nicht-dazugehörig betrachtet und behandelt, dessen Anderssein wird zur Fremdheit dramatisiert, zu einer Fremdheit, die durch Aufblähung der kleinen Unterschiede zu gefährlichen Differenzen konstruiert wird.“ (Larcher 2000: 172) So beruft Huntington die Hochkulturen „im Interesse der kulturellen Koexistenz ... auf Universalismus zu verzichten, Verschiedenheiten zu akzeptieren und nach Gemeinsamkeiten zu suchen“. (Huntington 2002: 526)

Beziehungsverlauf der kulturellen Interaktionen

Eine Liebeserklärung, eine Hochzeit, die Geburt eines Kindes sind Momente, in denen die Partner in jeder Beziehung, sowohl interkulturell als auch monokulturell, glücklich sind. Das sind die lohnenden Augenblicke der Romantik und des Glückes, wenn man die Konflikte vergisst und eine klare Hoffnung auf das Schöne in der Partnerschaft hat. Dies ist ein Szenario für eine gelungene Liebesgeschichte. Dietmar Larcher findet, dass „die größte Schwäche der interkulturellen Partnerschaften zugleich ihre große Stärke ist.“ (Larcher 2000: 221) Die beiden Partner können sich nicht darauf verlassen, sich wortlos zu verstehen, es macht beiden bewusst, dass die unterschiedliche kulturelle Herkunft zu unterschiedlichen Einstellungen, Haltungen, Erwartungen, Handlungen führen muss. Larcher bemerkt, dass trotz der Liebe, die Partner füreinander ein Rätsel sind und die Beziehung soll im Lösen dieses Rätsels bestehen, auch wenn es niemals ganz gelöst wird. (ebd.)

Besonders bei interkulturellen Familien besteht eine große Gefahr, dass Konflikte entstehen. Liebe wird in den einzelnen Kulturen unterschiedlich definiert und gelebt. Eine Liebe bei kulturellen Differenzen zu erhalten, bedeutet eine unermüdliche kreative Anstrengung, um Beziehungsmuster neu zu erfinden. Für den Soziologen Ulrich Beck bedeutet eine solche Liebe eine Herausforderung und ein Abenteuer. Hier treffen sich nicht nur zwei Individuen, sondern auch zwei Welten. Die Verliebten haben einen großen Anspruch, sie wollen bei einer solchen Verschiedenheit ein gemeinsames Leben führen, darum ist es nicht überraschend, „wenn aus der Begegnung der Welten manchmal ein Zusammenprall wird“. (Beck/ Beck-Gernsheim 2011: 62) Larcher schlägt vor, sich in diesem Fall zu den eigenen kulturellen Mustern in Distanz setzen können, um verhandlungsfähig zu sein. (vgl. Larcher 2000: 12) Jede Kultur enthält Regeln und Vorstellungen darüber, wie man Liebesbeziehungen gestaltet. Darum ist der erste Schritt in einer interkulturellen Partnerschaft das Wahrnehmen, Bewusstmachen und Bearbeiten kultureller Unterschiede.

Es geht darum, meint Larcher, sich vom unsichtbaren kulturellen Korsett zu lösen, um eigene Beziehungsregeln und Rollenkonzepte zu erfinden, die gemeinsam ausgehandelt, für beide akzeptabel und längerfristig gültig sind. (vgl. Larcher 2000: 70) Paare mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund stehen so vor der Aufgabe, das Fremde im Anderen anzuerkennen und trotzdem eine gemeinsame partnerschaftliche Realität zu konstruieren. Die Paarbeziehung ist dann der Ort, in dem notwendige Integrationsleistungen in einem kleinen System diffuser sozialer Beziehungen stattfinden, die ein Leben in der Fremde auf Dauer ermöglichen und erträglich machen. (vgl. Bohler/Corsten 2011: 190)

Die Konflikte und Spannungen anderer Art, die aus den Entscheidungen der internationalen Institutionen resultieren schließen nicht weniger Komplexität in sich.

Laut Peter Berger ist es wichtig, bei kulturellen Konflikten die Kommunikation zwischen den Konfliktparteien herzustellen, gemeinsame Erfahrungen zum Ausgangspunkt zu nehmen und eine gewisse Zeit abzuwarten, so dass sich Vertrauen und Verständnis entwickeln können. Es muss bestimmt werden, welche Form der Vermittlung die besten Aussichten auf Erfolg haben könnte. Voraussetzung dafür sind verantwortungsvolle und vertrauenswürdige Akteure. Nach Bergers Meinung, fehlt es im internationalen Bereich an plausiblen Kandidaten für eine solche Funktion. Organisationen wie UNO, NATO oder ASEAN werden zwar Interessen artikulieren können, gehen aber schwierig mit normativen Fragen um. Anstelle der imperativen Vermittlung schlägt Berger eine pragmatische Vermittlung vor, wobei der Kommunikationsprozess darin bestehen müsste, einen Informationsumtausch in größerem Umfang zu ermöglichen, damit die gegenseitige normative Beurteilung und die Problem, die aus normativen Differenzen ausgehandelt werden, toleriert werden. In diesem Zusammenhang ist, für Berger, die Suche nach möglichen Vermittlungsprozessen und –institutionen, die sich mit gesellschaftlichem Zusammenhalt innerhalb der Nationen oder mit der Stabilität der internationalen Ordnung auseinander setzen von hoher Signifikanz. (vgl. Berger 1997: 610-614)

Karl Bohler schlägt als Voraussetzung für intelligente mehrheitsfähige Entscheidungen strittiger Fragen eine vernünftige politische Willensbildung in modernen, demokratisch verfassten Gesellschaften in Form von Beratungsprozessen vor. Sie setzen eine aktive, lebensweltlich fundierte Öffentlichkeit voraus. Also es sollen die Institutionen gebildet werden, welche die Lebenswelt mit der politische Öffentlichkeit verknüpfen. Karl Bohler zählt solche Institutionen zu Systemprozessen, die Globalisierung bezeichnen. (vgl. Bohler 2010: 25)

Es ist zu verstehen, dass die Interaktionen zwischen den Kulturen oft zu Konflikten führen, die sowohl auf der zivilen Ebene der Individuen, als auch auf der Ebene der internationalen Politik auftreten. Der Verlauf dieser Konflikte hängt mit Entscheidungen der Menschen oder Institutionen

zusammen, die darin verwickelt sind. Darum ist es wichtig, diese Entscheidungen gut zu überlegen und sinnvoll zu treffen, denn die Folgen können nicht immer voraussagbare Auswirkungen haben.

Fazit

Es entstehen während der kulturellen Interaktionen nicht nur Konflikte und Spannungen, sondern auch neue Formen der Familien. Es erfolgt ein Austausch der Kenntnisse und Traditionen, man erfährt und eignet sich etwas Neues an.

Der Begriff der Kultur in der Arbeit umfasst ein Volk als Träger eines Volkstums, unabhängig davon, in welchem Staat, in welchen Grenzen und unter welcher Herrschaft es lebt. Die Phänomene wie Transkulturalität, Multikulturalität, Interkulturalität richten sich auf Verhältnisse und Anschlussmöglichkeiten zwischen oder innerhalb der Gesellschaften.

Die wissenschaftlichen Theorien weisen folgendes nach: Die Kulturen früher haben weniger interagiert und sind eher auf kriegerische Art miteinander umgegangen. Im Gegensatz dazu steht die heutige Situation, in der die Medien für Integrität und Zusammenarbeit werben.

Es ergaben sich folgende Erkenntnisse über kulturelle Austauschprozesse:

- Bei der Begegnung der Kulturen auf der Ebene der internationalen Politik werden oft solche Anordnungen entschieden, die für die Schicksale mehrerer Menschen bestimmend sind. Darum ist es wichtig für die internationale Gesellschaft gut überlegte Entscheidungen zu treffen, um keine Menschenrechte zu verletzen. Die Machtprozesse haben große Auswirkungen auf Menschen und beeinträchtigen die Identitätsbildung der Individuen. Die Entscheidungen, die zu Konflikten führen, sind besonders strittig. Darum ist es notwendig für die internationale Gesellschaft unabhängige und tolerierte Vermittlungsinstitutionen zu bilden, die für Stabilität und internationale Ordnung sorgen. Bei umstrittenen Situationen könnten diese der Gesellschaft zur Hand gehen.

- Die heutige globalisierte Welt trägt zur Transformierung der Identitäten bei. Bei der Begegnung zweier Individuen werden die Qualitäten beider Menschen gegenseitig übernommen, so dass sie verändert bleiben, hybridisiert. So treffen sich die Menschen verschiedener kultureller Angehörigkeit. Dabei entstehen Freundschafts- oder Liebesbeziehungen. Im Verlauf der Beziehungen kommen Konflikte und Bedenken auf. Der Hauptgrund dafür ist die kulturelle Fremdheit, die auf kulturellen Differenzen basiert. Die Überwindung dieser Differenzen erfordert große gemeinsame Arbeit. Die Partner müssen ihre Differenzen zuerst erkennen und dann entscheiden, ob sie diese annehmen und

aushalten können. Nicht alle Paare schaffen es, die Liebe neu zu konstruieren und das führt oft zur Trennung.

- Die Erkenntnisse der beiden Ebenen zeigen uns, dass es für die erfolgreiche kulturelle Interaktion notwendig ist, dass sich die Kulturen eine Fähigkeit zur gemeinsamen Problemlösung erarbeiten. Kulturelle Interaktionen erfordern Toleranz, Geduld, Flexibilität und Zusammenarbeit. Die Rolle der kulturellen Interaktionen ist unübersehbar wichtig, denn in unserer Welt, die durch Globalisierung gekennzeichnet ist, kommen ständig Kulturen in Kontakt, sei es auf der politischen, zivilen, sozialen oder ökonomischen Seite des Lebens. Um die Konflikte und Spannungen zu vermeiden, ist es sinnvoll zu lernen miteinander friedlich und kooperierend kommunizieren.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Andreas (2002): Wechselwirkung – Komplexität: Einleitende Bemerkungen zum Kulturbegriff von Pluralismus und Multikulturalismus. In Ackermann, Andreas/ Müller, Klaus E. (Hg.): Patchwork: Dimensionen multikultureller Gesellschaften. Bielefeld: Transkript, S. 9-29.
- Ackermann, Andreas (2004): Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfers. In Jaeger, Friedrich/ Rüsen, Jörn (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3. Themen und Tendenzen. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 139-153.
- Appadurai, Arjun (1998): Globale ethnische Räume. In: Beck, Ulrich (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-40.
- Appadurai, Arjun (2011): Vom Risiko des Dialogs. In Stemmler, Susanne (Hg.): Multikultur 2.0. Göttingen: Wallstein, S. 25-36.
- Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, Elisabeth (2011): Fernliebe. Berlin: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (2007): Generation Global. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Berger, Peter L. (1997): Die Grenzen der Gemeinschaft. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bohler, Karl Friedrich/Corsten, Michael (2011): Begegnungen von Kulturen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonacker, Thorsten/Reckwitz, Andreas (2007): Kulturen der Moderne. Frankfurt a.M.: Campus.

- Cil, Nevim (2011): Diversity und Multikulturalität: Macht und Ausgrenzung in Modernen Gesellschaften. In Stemmler, Susanne (Hg.): Multikultur 2.0. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 192-200.
- Herder, Johann Gottfried (1967): Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit [1774]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Huntington, Samuel P. (2002): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München: Wilhelm Goldmann Verlag.
- Larcher, Dietmar (2000): Die Liebe in den Zeiten der Globalisierung. Konstruktion und Dekonstruktion von Fremdheit in interkulturellen Paarbeziehungen. Klagenfurt: Drava.
- Perthes, Volker (2011): Der Aufstand. Die arabische Frühling und ihre Folgen. München: Pantheon.
- Pries, Ludger (2010): Transnationalisierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Weilerswist.: Velbrück Wissenschaft.
- Rommelspacher, Birgit (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Frankfurt a.M.: Campus.

Marius Moneth,

BA History & English Studies, Student MA History

The international history of mono- and stereophotography till 1918 [Marius Moneth]**Key words:** Stereoskopy, Monophotography, Stereophotography, WWI.**Summary:** The article presents the results of the historical research about stereoskopy. It focuses on the history of the mono- and stereophotography before the First World War and during World War I.

Bereits 1832 beschäftigte sich der englische Physiker Sir Charles Wheatstone mit dem Problem des räumlichen Sehens. „Er konstruierte ein Betrachtungsgerät, bei welchem auf einer Holzlatte links und rechts die verschiedenen Bilder angebracht wurden. In der Mitte befestigte er im rechten Winkel zwei Spiegel, die man sich in geringem Abstand vor die Augen hielt, so dass man mit dem linken Auge das linke Bild und mit dem rechten Auge das Bild auf der rechten Seite betrachten konnte.“² Für dieses Gerät brauchte man natürlich besondere Zeichnungen, die leicht versetzt gemalt worden waren. Schaute man durch das Gerät, kombinierte das Gehirn diese beiden Bilder zu einem räumlichen Bild. Wheatstone bezeichnete sein Gerät als Stereoskop. Da es kompliziert war, solche versetzten Bilder zu zeichnen, kam der Physiker auf die Idee, sein Verfahren auf die gerade erfundene Fotografie zu übertragen. Folglich ließ er von W.H.F. Talbot und Henry Collen die ersten stereoskopischen Bilder für sein Gerät aufnehmen. So kam es, dass schon 1841 die ersten stereoskopischen Aufnahmen entstanden.

1849 konstruierte Sir David Brewster einen wesentlich handlicheren und kompakteren Apparat. Bis dieser jedoch die Serienreife erhalten sollte, vergingen die Jahre bis zur Weltausstellung 1950. Die Londoner Optiker weigerten sich für Brewster seinen Betrachtungsapparat zu fertigen und so musste er erst mit seinem Prototyp nach Frankreich reisen, wo ihm schließlich der Optiker Jules Dubosq weiter half. „Zusammen mit einer kleinen Serie von stereoskopischen Musterbildern (Landschafts- und Städteaufnahmen, Blumen, Skulpturen,...)“³ wurde dann sein Gerät relativ preisgünstig zum Kauf angeboten.

Wie schon erwähnt, schafften es die Weltausstellung 1951 in London und die Begeisterung von Queen Victoria, dass das Gerät zu einem Erfolg gebracht wurde. Damit wurde ein Stereoboom ausgelöst. Brewster überreichte der Queen sogar ein besonders luxuriöses Exemplar seines Stereobetrachters. Damit endete Brewsters Engagement für die Stereoskopie jedoch nicht. Er

²[Http://www.3d-historisch.de/Geschichte_Stereoskopie/Geschichte_Stereoskopie.htm](http://www.3d-historisch.de/Geschichte_Stereoskopie/Geschichte_Stereoskopie.htm).

³[Http://www.3d-historisch.de/Geschichte_Stereoskopie/Geschichte_Stereoskopie.htm](http://www.3d-historisch.de/Geschichte_Stereoskopie/Geschichte_Stereoskopie.htm).

erfand 1849 eine Kamera mit zwei Objektiven. Diese wurde aber wegen der Schwierigkeiten, zwei identische Linsenpaare herzustellen, nicht gebaut.

Die Stereokamera als Prototyp wurde erst 1854 entwickelt. Der Pariser Achille Quinet erwarb ein Patent auf eine Binokularkamera und brachte sie unter dem Namen „Quinetoscop“ heraus. Vorerst bestanden die Kameras noch aus Holzkästen mit 2 Objektiven, aber bereits 1860 kamen die ersten Stereokameras mit Lederbalgen auf den Markt. Blende und Verschluss waren gekoppelt, so dass es möglich war, auch bewegte Objekte und Menschen räumlich zu fotografieren. Der anfängliche Stereoboom ebte jedoch ab, da die Technik zu kompliziert war. „Die niedrige Empfindlichkeit des Aufnahmematerials und die damit verbundenen langen Belichtungszeiten begrenzte die Möglichkeiten. Durch die damaligen Nassplatten, die erst kurz vor der Aufnahme mit der lichtempfindlichen Flüssigkeit beschichtet werden konnten und sofort danach entwickelt werden sollten, entsprach die Ausrüstung eines Landschaftsfotografen damals einer heutigen Campingausrüstung für eine ganze Familie.“⁴

Am Ende des 19. Jahrhunderts sollte die Stereoskopie wieder einen neuen Höhenflug bekommen. Eine wahre Stereomanie wurde durch die neu erfundenen Gelatine-Trockenplatten ausgelöst. Sie machten es wesentlich einfacher Fotoaufnahmen zu machen. Der Fotograf musste nicht mehr ein ganzes Labor mitnehmen, sondern nur noch Glasplatten mit der lichtempfindlichen Gelatineschicht. Die Entwicklung wurde dann später im Labor durchgeführt. 1888 setzte sich nun langsam der Rollfilm mit der „Kodak-Box“ von George Eastman auf dem Markt durch. Den endgültigen Durchbruch für Amateurfotografen erzielte jedoch erst Jules Richard 1894, der eine kleine und handliche Kamera mit dem Namen „Vérascope“ konstruierte. Es war eine Stereokamera aus blau getöntem Messing im Format 4,5 x 10,5 cm.⁵ 1905 stellte Richard den Nachfolger seiner ersten Stereokamera, das „Glyphoscope“⁶, vor. Diese Kamera ermöglichte es dem Fotografen, durch das Abnehmen der Frontplatte mit dem Verschluss, die Stereodias selbst nach dem Aufnehmen zu betrachten. „Mit diesen Kameras wurde die Stereofotografie auch für die breite Masse der Bevölkerung möglich und erfreute sich speziell in Frankreich großer Beliebtheit.“⁷

Im Ersten Weltkrieg schwimmt die Entwicklungsgeschichte der Stereoskopie etwas. In Frankreich fertigten J. Richard, Matthey (Unis), Bruguiere, Educa, Gaumont und Meckenstein eine große Anzahl unterschiedlicher Geräte. In den USA vertrieben vorwiegend Keystone ihre Produkte. Als letztes ist England mit den Firmen wie Smith Beck & Beck, Butcher&Sons,

⁴http://www.3d-historisch.de/Geschichte_Stereoskopie/Geschichte_Stereoskopie.htm.

⁵http://www.3d-historisch.de/Geschichte_Stereoskopie/Geschichte_Stereoskopie.htm.

⁶ Siehe Abbildung 11.

⁷http://www.3d-historisch.de/Geschichte_Stereoskopie/Geschichte_Stereoskopie.htm.

Carpenter & Westley, Cutts Sutton & Son, Dallmeyer, Dancer, Ebdon, Jones, Knight & Sons, Meagher, Murray & Heath und Charles Worthals Produktionsland zu nennen. Es gibt zwar bei allen Kriegsteilnehmerseiten Firmen, welche stereoskopische Bilder verkauft haben, jedoch sind international keine besonderen Weiterentwicklungen in der zivilen Kamera- oder Betrachtertechnik bekannt.

Mono- und Stereofotografie im Ersten Weltkrieg

Bereits im Krimkrieg 1865 wurde eifrig fotografiert, danach im amerikanischen Bürgerkrieg und in weiteren Kriegen. In der Vielfalt und Häufigkeit ist der Erste Weltkrieg aber der erste medial herausragend dokumentierte Krieg. Tausende von Fotografen waren im Kriegsdienst und konnten ihre Erlebnisse im Bild festhalten. Die Kamera war nicht nur ein Instrument zum Erhalten von Bildern für die nächsten Generationen, sondern auch ein Instrument zum Sammeln und zum Sichern von militärischen Informationen von und über den Feind. Man unterscheidet zwischen professioneller und privater Fotografie.

Da es so viele Verwendungsmöglichkeiten für die Kamera im Krieg gab, sollte man auch das Fotomaterial, das überliefert wurde, differenzieren, u. a. nach den Kriterien, von wem und zu welchem Zweck es gemacht wurde. Dies gilt sowohl für die „normale“ Fotografie als auch für die Stereoskopie.

In diesem Kapitel werden die beiden Arten der Fotografie und deren bildnerische Erzeugnisse verglichen und dargelegt, in wie weit gleiche Beurteilungskriterien angelegt werden können.

Monofotografie im Ersten Weltkrieg

Die Monofotografie im Ersten Weltkrieg wurde schon in vielen Werken behandelt, daher wird hier nur ein kleiner Umriss über dieses Thema aufgezeigt.

Die populärere Art der Fotografie war ganz eindeutig die „normale“, also die Monofotografie. Als Beweis dienen die Millionen von Fotos, die im Ersten Weltkrieg gemacht wurden. „Unzählige Millionen von Bildern sind in dem titanenhaften Ringen unseres Geschlechts, diesem ersten großen europäischen Krieg im Zeitalter der Amateurfotografie entstanden.“⁸

Zu den erwähnten Amateuraufnahmen darf man noch Millionen von Bildern von Kriegs- und Pressefotografen rechnen. Diese machten ihre Fotos für Auftragsgeber, sei es für die illustrierte Presse oder Institutionen der Krieg führenden Parteien.

Als letztes werden die militärischen Aufklärungsfotografen erwähnt, die ihre Bilder zur

⁸ Der Weltkrieg im Bild. Originalaufnahmen des Kriegs-Bild und Filmamtes aus der modernen Materialschlacht, Berlin Oldenburg 1926, S.6.

Beschaffung und Auswertung von Informationen machten. Diese Informationen halfen den Kommandeuren beider Seiten, ganze Feldzüge und Schlachten zu planen.

Die Amateurfotografen konnten im Ersten Weltkrieg auf kleine Kameras zurückgreifen, welche schon vor dem Krieg verfügbar waren, es wurden keine besonderen Kameras für das Feld entwickelt.⁹ Obwohl es schon vor dem Krieg Amateurfotografie gab, schien der Krieg diese Entwicklung zu stimulieren. Sie breitete sich immer weiter aus. Ein Grund dafür war das Bedürfnis, sich mitzuteilen und das Kriegsgeschehen darzustellen und auch aufzuarbeiten.¹⁰ Ein paar Amateurfotografen versuchten ihre Bilder auch kommerziell zu nutzen, und so fanden einige von ihnen ihren Weg in die Serien, welche von Berufsfotografen verkauft wurden.

Die Motive der Amateurfotografen dokumentieren die Bedeutung einzelner im Gruppenzusammenhang des Frontlebens und subjektive Erlebniszusammenhänge von Frontsoldaten.¹¹ Ihre Bedeutung ist teilweise nur den Fotografen ersichtlich und wahrscheinlich schon die zeitgenössischen Betrachter in der Heimat konnten diese gar nicht oder nicht vollständig verstehen. „In der einzigen bisher systematisch vorgenommenen Erfassung einer größeren Menge von soldatischen Amateurfotografien wurden drei große Themenbereiche registriert: Personenfotografien, Zerstörungen und Sehenswürdigkeiten.“¹²

Kriegs- und Pressefotografen machten ihre Bilder in kommerzieller Absicht.

Sie reisten an vorgegebene Orte der Kriegsschauplätze und dokumentierten den Verlauf des Krieges. „Immer dann, wenn sich auf den Kriegsschauplätzen militärische Erfolge abzeichneten, stieg die Nachfrage nach Kriegsfotos deutlich an.“¹³ Sie mussten sich nach den propagandistischen Interessen ihrer Auftraggeber richten und ihre Motive nach deren besonderen Vorgaben auswählen.¹⁴ Bevor die Bilder in der Presse veröffentlicht wurden, wurden sie zensiert, und die Fotografen wurden nur selten genannt. Ihre Namen verschwanden in der Anonymität des Militärs oder sie traten hinter den Namen ihrer Agentur zurück.¹⁵ Die Kriegsfotografen suchten für ihre Bilder Qualität und Bedeutung in gestalterischen Kompositionen, und sie hatten den Auftrag die „Große Zeit“ zu dokumentieren.¹⁶ „Die Fotografen standen im Schatten ihres Auftraggebers, nämlich der Zeitung oder der Fotoagentur, für die sie arbeiteten. Sie waren aber vor allem der Autorität des KPQ¹⁷ und damit einer strengen militärischen Hierarchie unterstellt.“¹⁸

⁹ Von Dewitz, Bodo: So wird bei uns der Krieg geführt! Amateurfotographie im Ersten Weltkrieg. Hamburg 1989, S.43.

¹⁰ Dewitz: So wird bei uns Krieg geführt! , S.4/23.

¹¹ Dewitz: So wird bei uns Krieg geführt! , S 114-115.

¹² Dewitz: So wird bei uns Krieg geführt! , S. 116.

¹³ Holzer, Anton: Die andere Front. Fotografie und Propaganda im Ersten Weltkrieg. Darmstadt 2007, S. 26.

¹⁴ Holzer: Die andere Front, S. 19-31.

¹⁵ Holzer: Die andere Front, S. 19.

¹⁶ Dewitz: So wird bei uns Krieg geführt! , S. 114.

¹⁷ Kriegspressequartier.

Einen Überblick über die Motive der Kriegsfotografen bekommt man, wenn man die Bildbände „Der Weltkrieg im Bild“ betrachtet. Sie zeigen Originalaufnahmen des Kriegs-, Bild- und Filmamtes in Band I und Frontaufnahmen aus den Archiven der Entente in Band II. Man findet Aufnahmen sämtlicher Motive, Kriegsmaterial und Geschütze (feuernd oder nicht, manchmal getarnt), aufmarschierende Soldaten, zerstörtes Kriegsgerät und Kampfpfer der verfeindeten Parteien, Kriegsgefangene, Aufnahmen von Orten, an denen Kampfhandlungen begangen wurden (Landschaftsfotografien und Luftbilder), Explosionen und Versorgungskonvois. Man findet jedoch keine negativen Bilder, welche sich gegen die propagandistischen Interessen der jeweiligen Kriegspartei richten, zum Beispiel gefallene eigene Soldaten und eigenes zerstörtes Kriegsgerät.

Stereofotografie im Ersten Weltkrieg

Die weniger populäre Art der Fotografie war die Stereoskopie. Trotz intensiver Bemühungen konnte kein stereoskopisches Bild eines Amateurfotografen gefunden werden, jedoch sind in die französische Glaspositivdiaserie offensichtlich einige Amateuraufnahmen eingeflossen. Die Technik hätte es ermöglicht, amateurstereoskopische Aufnahmen seinerzeit zu erstellen. Solche Aufnahmen jedoch, da sie wohl nur in niedriger Anzahl vorhanden waren, sind vermutlich mit der Zeit verloren gegangen. Es ist anzunehmen, dass es trotz der inzwischen ausgereiften Technik der stereoskopischen Kameras immer noch zu kompliziert war, ein gutes stereoskopisches Bild anzufertigen. Der Fotograf musste sich an einige Regeln halten, bevor er ein gutes Bild bekam. Die Bilder mussten möglichst scharf sein, da bei unscharfen Stereofotos der Raumeindruck beeinträchtigt werden würde. In den Bildern durfte es keine Höhenverschiebung geben. Derselbe Blickpunkt musste immer auf derselben Waagerechten liegen, sonst entstand kein Raumeindruck. Außerdem durften die beiden Halbbilder nicht vertauscht werden, da sonst ein umgekehrter Raumeindruck entstand.¹⁹

Es sind zahlreiche stereoskopische Serien von diversen Herstellern erhalten geblieben. Sowohl auf deutscher als auch auf der Seite der Entente findet man gut erhaltene und meist dokumentierte Stereoskopien. Es handelt sich bei den Bildern ausschließlich um Auftragsarbeiten, was man an der Art der Motive und dem fotografischen Können der Aufnehmenden erkennen kann. Als Beleg für die im Krieg verwendeten Stereokameras steht die folgende Aufnahme aus der Keystones Serie:

¹⁸ Holzer: Die andere Front, S. 22.

¹⁹ Pütz: Das Hobbythek-Buch 3, Köln 1979, S.126,127.



Abbildung 1: 18770 The Queen of Belgium Making Stereo Photo During Pres. Wilson's Visit to Belgium.

Es handelt sich bei der im Stereofoto abgebildeten Kamera offensichtlich um die Glyphoscope Kamera von Jules Richard, zu der folgendes Foto gefunden wurde.



Abbildung 2: Glyphoscope Stereokamera Front- und Hinteransicht.

Da das Format der abgebildeten Rückseite der Kamera dem Format der Glaspositivserie aus Frankreich entspricht, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Kamerateyp für die Aufnahme vieler Stereofotos verwendet wurde. Wenn man sich vor Augen führt, wie eingeschränkt die Einstellmöglichkeiten dieser Kamera waren, so ist das Ergebnis der Fotografien umso erstaunlicher.

Andrew G. Orlov,
student;

Irina A. Galyas,
D.Ph., Associate Professor;
SNUNE&I

Eric T. Millin ,
Ph.D. Candidate, History;
University of North Carolina at Chapel Hill

Theory of Interfaces [Irina A. Galyas, Andrew G. Orlov, Eric T. Millin]

Key words: Technocracy, social order, interface.

Summary: The article presents the results of research in the field of culturology and philosophy with the use proposed by the authors of the theory of interfaces. The causes and consequences of the formational transition from capitalist society in a technocratic.

I. Введение

Актуальность проблемы исследования определяется процессами ускорения и глобализации в мире, переходом человечества на новый цивилизационный этап своего развития. В условиях новой самоорганизации человечества и смены ценностных ориентиров социума следует отметить смещение акцентов в сторону отношений человека и техники в сфере материального производства.

Построение отношений человек-техника следует рассматривать через призму развития технологий. Связанно это с тем, что эволюция технологий является первопричиной развития техники, прогресс которой предопределяет принципиальный скачок в развитии цивилизации. Каждая новая ступень социально-экономического развития человечества основывалась на новой технической базе. Крупные технические преобразования изменяли характер труда человека и его производительность. В этом движении менялось понимание самой общественной жизни и роли научно-технического прогресса на этапах культурогенеза человеческого общества.

Цель данной работы: проанализировать роль новых технологий - интерфейсов в становлении культуры современного информационного общества (общества эпохи постмодерна).

II. Теория интерфейсов

Появление данной теории обусловлено, наличием эволюционирующей связи между субъектом - человеком и объектом - внешним миром. Человек в течении всей своей жизни часто взаимодействует с окружающей средой опосредованно. Связанно это отчасти с тем, что собственные физические способности человека ограничены. Опосредованное взаимодействие выражается в наличии какого-то посредника, между запросами человека и реализацией этих запросов. Так как взаимодействие человека напрямую невозможно, то во

всех этих взаимодействиях на место посредника становится интерфейс. Учитывая большое отраслевое разнообразие данного определения, автор предлагает свою форму, более обобщенную и конкретизированную.

Интерфейс – это объект какой-либо природы, являющийся дискретным промежуточным звеном в рассматриваемой конечной системе.

В качестве интерфейса в традиционном и индустриальном обществе выступали определённые группы людей. Главная черта такого интерфейса это наличие у него собственных интересов и воли. Человек выступая в качестве интерфейса во-первых, не всегда имеет физиологическую способность к реализации поставленной задачи; во-вторых, часто нарушает поставленную перед ним задачу в своих личных целях. Наличие человеческого фактора в связующих процессах, является главной причиной коррупции и низкой эффективности такого рода системы. Начавшись, компьютерная революция изменяет фундаментальную суть интерфейса, делая его «незаинтересованным». Роль интерфейса переходит от определённой группы личностей к автоматическим системам взаимодействий.

Автоматическая система взаимодействия (АСВ) – программно-аппаратная система выполняющая различного рода взаимодействия без участия человека-оператора.

В современном мире АСВ заняла основное место в производстве товаров, тем самым изменив способ производства и производственные отношения.

Вывод

Таким образом внедрение АСВ приводит к постепенному формационному переходу из капиталистического общества в технократическое. Технократизация личности является инициатором и катализатором данного процесса.

Elena I. Gorbacheva,

PhD, Professor,

Head of the Department of Developmental Psychology and Education,

Natalia K. Gubina,

PhD, Associate Professor,

Kaluga State University of K.E.Tsiolkovskogo

Temporary employment of Kaluga universities students and quality of their human capital

[Elena I. Gorbacheva, Natalia K. Gubina]

Key words: temporary employment, high school students', vocation–educational groups of students, human capital, regulative mechanisms for students' employment.

Summary: The work reveals the peculiarities of the influence of Kaluga high school students' temporary employment on the quality features of their human capital.

It shows that the amount and the dynamics of the students' human capital growth don't depend on the rate of the labour practice regularity and the extent of coordination between them and a speciality trained at the university but is determined by the character of combination between studies and job.

Феномен «работающий студент» был хорошо известен и в дореволюционной России и в советский период. Но в современном российском обществе он приобретает новое содержание, что позволяет его рассматривать в качестве индикатора перемен, происходящих на рынке труда и в сфере высшего образования. Если в конце 90-х и даже в начале 2000-х годов доля студентов, работающих как на постоянной основе, так и подрабатывающих время от времени, составляла 47- 54% [1]; [2]; [3], то сегодня она уже выходит далеко за рамки этих границ. В качестве основных тенденций, определяющих в современных условиях распространение и динамику роста студенческой временной занятости, можно назвать следующие.

Первая тенденция заключается в росте разнообразия экономических практик, преимущественно в сфере услуг (торговля, общественное питание, охрана, рекламная деятельность, сетевой маркетинг и др.), открывающих вакансии низкоквалифицированного труда, который можно совмещать с основной деятельностью – учебой в вузе. Вторая тенденция связана с сокращением бюджетного финансирования при одновременным возрастания предоставляемых вузами платных услуг, что побуждает студентов к поиску дополнительных денежных средств на рынке вторичной занятости. Третья тенденция, заключается в отсутствии государственного распределения выпускников вузов, что побуждает студентов заблаговременно заботиться о месте своего будущего трудоустройства. Четвертая тенденция определяется повышением требований работодателя к практическому опыту молодых специалистов, особенно в сфере бизнеса, их

более высокими ожиданиями в отношении метапрофессиональных компетенций выпускника, по сравнению с предметно-технологическими характеристиками получаемой специальности (акцент делается на знании иностранных языков, опыта ведения переговоров, владения современными информационными технологиями и т.п.). И, наконец, пятой, но не менее существенной, тенденцией является кардинальное изменение социальных ценностей у самих студентов, которое получает подтверждение в отношении к образованию как к «символическому капиталу», стремлении использовать трудовые практики преимущественно как способ повышения своего дохода при склонности к новшествам и переменам, желании расширить круг своего общения.

Более глубокое изучение феномена временной занятости с точки зрения её влияния на качественные характеристики социального ресурса современного студенчества требует применения такого конструкта как «человеческий капитал». Он понимается как совокупность качеств субъекта, обеспечивающих его способность не только к актуальному функционированию, но и к расширению диапазона своего поведения, включая влияние на других людей и на общество в целом [4]; [5].

Проверке подлежала гипотеза, состоящая в том, что в ситуации дисбаланса между квалификацией, ценностями, мотивами и другими компонентами временной занятости студентов и содержанием получаемой в вузе специальности может произойти обесценивание приобретаемого в вузе человеческого капитала.

Исследование проведено на выборке студентов дневных отделений калужских вузов. Среди тех, кто в той или иной степени имел или имеет опыт совмещения учебы и работы, было отобрано пять профессионально-образовательных групп (обучающиеся по специальностям: инженер, учитель, менеджер, финансист, социальный педагог). В каждую группу вошли по 10 человек с 1-2 курса, 15 студентов третьего курса, 15 студентов 4-го курса и 20 студентов 5 курса.

В результате проведения подготовленной для этой цели «Анкеты работающего студента» выявлено, что масштабы временной студенческой занятости во всех вузах варьируют от курса к курсу. Слабее всего вовлечены в подработки студенты младших курсов: на первом и втором курсах подрабатывают один-два студента в группе, тем более что администрация ряда вузов запрещает студентам младших курсов отвлекаться от учебы. К третьему курсу подрабатывает уже каждый четвертый студент, причем у инженеров эта доля значительно выше, чем у учителей. На четвертом курсе больше половины инженеров и менеджеров участвуют во вторичной занятости, на пятом курсе 70-90 % представителей этих специальностей имеют подработку. В данную схему не укладывается трудовое поведение будущих специалистов помогающих профессий - у них доля студентов с вторичной занятостью достигает своего пика (35%) на третьем курсе, а к выпускному курсу резко падает (15%).

При выявлении сфер трудовой деятельности студентов во всех вузах были обнаружены представители традиционных для студенчества подработок - продавцы, торговые представители, официанты, распространители рекламных листов, промоутеры, охранники, курьеры, разнорабочие. Анализ ответов на вопросы анкеты показал, что на двух младших курсах сферы временной занятости студентов различных специальностей существенно не отличаются, а с третьего курса появляются подработки, в большей степени

связанные со специальностью - у инженеров - веб-программист, оператор сотовой связи, техник; у менеджеров - делопроизводитель, маркетолог; у учителей - лаборант, тренер - воспитатель, организатор школьных мероприятий; у финансистов - помощник бухгалтера, специалист страховой компании.

Изучение ответов на вопрос о характере трудовых практик позволило выявить различные виды трудовых практик по критерию их регулярности и продолжительности. В группе инженеров студенты младших курсов обычно подрабатывают один - два летних месяца или эпизодически (1 -2 раза в месяц) в течение года. Среди студентов старших курсов оказалось большее число респондентов, работающих на постоянной основе. Анализ ответов учителей, менеджеров и финансистов и специалистов помогающих профессий показали такие же результаты.

В результате опроса выяснилось, что связь временных трудовых практик с получаемой в вузе специальностью наблюдается очень редко, а если и имеет место, то преимущественно на старших курсах.

С помощью опроса также установлено, что личностные характеристики работающих студентов, ценности развития и личностного роста уступают место ценностям материального характера. Меняется их образовательная мотивация. Если у студентов 1 - 2 курсов еще имеет место интеллектуальная и интеллектуально-прагматическая мотивация (соответственно 15% и 24% упоминаний в выборке), то у совмещающих учебу с работой студентов старших курсов на первый план выходят исключительно прагматические мотивы (51% упоминаний).

Отличительной чертой морального поведения работающих студентов является их готовность преступить нравственные нормы и законы. Эта характеристика имеет тенденцию к росту: 65% студентов младших курсов и 80% опрошенных старшекурсников заявляют, что считают приемлемыми такие явления, как обман, получение и дача взятки, нарушение законов, кроме того, признают, что нарушение данных норм уже имело в их трудовой деятельности.

Выявленные личностные характеристики студентов рассматривались в качестве составляющих *ценностного* капитала. Другие виды человеческого капитала (образовательный, профессиональный, социальный, энергетический) измерялись с помощью специально разработанной методики « Шкала оценки человеческого капитала», показатели которой были соотнесены сданными, полученными в результате анкетного опроса.

Образовательный капитал подтверждался наличием у студента фундаментальных знаний по учебным дисциплинам; умений пользоваться современными информационными технологиями; умений самостоятельно организовать процесс познания. *Профессионально - квалификационный капитал* характеризовался с точки зрения освоения профессиональных знаний, умений и навыков и готовности их применять в соответствии с требованиями конкретных задач профессиональной деятельности. *Энергетический капитал* определяется общим состоянием здоровья, работоспособностью, стрессоустойчивостью, эмоциональной стабильностью. *Социальный капитал* отражал развитость межличностных коммуникаций и размеры сетей межличностных взаимодействий, в которые вовлечен индивид. Он определяется количеством друзей, готовностью к сотрудничеству, умением разрешать конфликты.

Величина каждого из видов капитала определялась с помощью пятибалльной шкалы. Максимальная оценка каждого из видов капитала составляла 20 баллов, а максимально возможная совокупная оценка человеческого капитала студентов – 100 баллов.

«Шкала оценки человеческого капитала» была предложена группе экспертов, (специально подобранная группа, в состав которой входили преподаватели, деканы и их заместители по учебно - воспитательной работе). С каждой профессионально-образовательной группой работали пять экспертов. Оценки экспертов объединялись и использовались в дальнейшем как среднегрупповые показатели развития человеческого капитала студентов.

Эксперты оказались единодушными в оценке образовательного капитала студентов младших курсов: его величина лежала в диапазоне 9,5 – 10,7 баллов. Ниже всего были оценены образовательные характеристики менеджеров и инженеров, в то время как учителя, специалисты помогающих профессий и финансисты были оценены немного выше.

Профессиональный капитал студентов-менеджеров, по оценкам экспертов, пребывает в «зачаточном состоянии» (8,0- 9,4 балла). Оценка социального и энергетического капитала данной группы выборочной совокупности студентов находятся на одном уровне (в среднем 12,7- 14,3 балла) и существенно не отличались у представителей разных профессиональных групп. Величина ценностного капитала студенческой молодежи составила 12,2 -14,0 балла. Эксперты отмечали, что у студентов младших курсов уже сформировалась определенная иерархия мотивов, в основе которой ведущая роль принадлежала мотивам духовно-нравственного совершенствования. Следует отметить, что оценка этого вида капитала имела самый большой разброс как внутри профессионально-образовательных групп, так и между группами. Совокупная величина человеческого капитала студентов, обучающихся на младших курсах и совмещающих учебу с работой составила 51,2 балла.

Работающие студенты-третьекурсники во всех профессионально-образовательных группах, по мнению экспертов, нарастили свой образовательный капитал за счет такой составляющей как фундаментальные знания и умение самостоятельно учиться. В группе инженеров и менеджеров заметно выше оказалась оценка владения современными информационными технологиями. Прирост образовательного капитала в среднем составил 16,6 %. Показатели всех основных видов капитала остались практически без изменения (энергетического, социального, ценностного), несколько вырос профессиональный капитал (средний процент прироста во всех группах, кроме учителей составил около 12%), в группе учителей этот показатель оказался более выражен (38%). Последнее, возможно, было связано с тем, что временная занятость учителей была связана с работой в летних и зимних оздоровительных лагерях. Суммарная оценка человеческого капитала студентов к моменту окончания третьего курса составила 61,2 балла.

С переходом на старшую ступень обучения (четвертый курс) образовательный капитал работающих студентов остается без заметных изменений, причем его структура в составе экспертных оценок выглядит весьма противоречиво. При возрастании умения учиться остается неизменным уровень фундаментальной подготовки и снижается интеллектуальная мотивация, при этом возрастают непосредственно не связанные с содержанием обучения прагматические мотивы. Профессиональный капитал на данном

этапе обучения тоже растет, и рост этот особенно заметен в группе инженеров, менеджеров, финансистов и специалистов помогающих профессий (с 8 до 14 баллов), но не у учителей, у которых показатель образовательного капитала остался на прежнем уровне (12,4 балла). Экспертами был также высоко оценен социальный капитал, оценки которого колеблются от 14,9 до 15,0 балла. Энергетический капитал, по оценкам экспертов, незначительно вырос (14,5%). Вполне прогнозируемым являлся результат оценки ценностного капитала, который, по мнению экспертов, продолжает растрачиваться (10,5 балла). Совокупная оценка человеческого капитала студентов на четвертом курсе составила 68 баллов.

На заключительном этапе обучения образовательный капитал у работающих студентов во всех профессионально-образовательных группах продолжает расти, и его структура становится более противоречивой. При явном возрастании оценки умения использовать современные информационные технологии, снижается оценка фундаментальной подготовки, оценка самостоятельного получения знаний остается без изменений. Также указывается, что интеллектуальная мотивация утрачивается, и ведущую роль приобретают прагматические мотивы получения образования. Соответственно, величина образовательного капитала во всех профессионально - образовательных группах студентов выпускных курсов не превышает 13,7 балла.

Несмотря на то, что уровень развития профессионального капитала наращивается во всех профессиональных группах (некоторое исключение составила оценка экспертами группы учителей и специалистов помогающих профессий, чьи показатели остались неизменными), его прирост не был столь демонстративен, чтобы можно было сказать о каком-то качественном отличии пятикурсников от студентов более ранних ступеней обучения (12,6% прироста).

Социальный капитал, по оценке экспертов, остается на прежнем уровне, то же самое можно сказать и об энергетическом капитале. Наибольшие потери от первого к пятому курсу претерпевает ценностный капитал, студенты не только утрачивают нравственные ориентиры, но и их система существенно трансформируется (большинство студентов готовы нарушить нравственные нормы, некоторые имеют опыт подобного нарушения, большинство из них активны в отстаивании ценностей гедонизма, а в отношении к людям руководствуются нормами прагматической морали). Величина ценностного капитала составляет на старших курсах, в среднем, составляет 9,3 балла, по сравнению с первокурсниками он уменьшился на 28%.

Разброс оценок внутри профессионально - образовательных групп, противоречивость в структуре одного и того же вида капитала, недостаточная демонстративность прироста таких видов капитала, как профессиональный, образовательный и социальный заставил нас обратиться к более углубленной оценке этих видов капитала в зависимости от форм, видов и способов реализации временной занятости.

Оцениваемые группы были неоднородны, каждая из возрастных групп, по сути, представляла смещенную выборку: среди второкурсников преобладали студенты, занятые на сезонной работе, среди третьекурсников была высока доля студентов, подрабатывающих нерегулярно и не по специальности, (что определялось возрастанием стремления получить дополнительный источник дохода), на четвертом и пятом курсах значительная часть студентов предпочитала устраиваться по специальности, соответствующей профилю обучения в вузе.

Поэтому были рассмотрены показатели по каждому из видов капитала у тех студентов, которые осуществляли разные формы трудовых практик : легитимные, предполагающие обязательное заключение трудового договора; «теневые», в которых отсутствовало юридическое оформление трудовых отношений; регулярные, то есть реализуемые на постоянной основе и нерегулярные, характеризующиеся сезонной работой или эпизодическими подработками. Учитывался и формальный критерий для определения регулярности – это количество часов, отработанных студентом в неделю. В нашей выборке к регулярным трудовым практикам относятся практики продолжительностью не менее 12 часов в неделю.

Соотнесение показателей видов человеческого капитала студентов с различных форм трудовых практик показало, что неправовые (теневые формы) оказывают более существенное воздействие на ценностный капитал, чем легитимные формы занятости, вместе с тем они нейтральны по отношению ко всем другим видам капитала.

Регулярность трудовых практик в большей степени оказывает влияние на такие виды капитала, как социальный, профессиональный и энергетический: постоянная занятость определяет увеличение показателей социального и профессионального капитала у реализующих её студентов, но ведет к уменьшению энергетического капитала. На величину нравственного капитала этот фактор не влияет.

Если обратиться к анализу данных тех студентов, чьи трудовые практики отвечают профилю получаемой ими в вузе специальности, то все составляющие их человеческого капитала превосходят соответствующую величину у сверстников, осуществляющих подработку в сферах, далеких от получаемой в вузе специальности.

Наибольшей дифференцирующей силой обладают показатели, раскрывающие соотнесенность величины человеческого капитала студентов со способами способов реализации временной занятости. Были выделены четыре группы студентов: 1 - работает, посещает занятия, продуктивен; 2 - работает, посещает занятия, не продуктивен; 3 - работает, не посещает занятия, продуктивен; 4 - работает, не посещает занятия, не продуктивен. Эмпирически были установлены значения величины каждого вида капитала, определяющие границы результатов разного уровня - низкого (6 баллов и ниже), ниже среднего (от 6 до 9,9 балла), среднего - 10 баллов, выше среднего (от 10,1 до 14 баллов, и высокого (выше 14 баллов.).

Первая группа, самая малочисленная (30 человек) является самой благоприятной с точки зрения формирования структуры человеческого капитала. Показатели по всем видам капитала у представителей этой группы значительно выше, чем в других группах. Второй по степени эффективности прироста человеческого капитала является группа 3 (работает, не посещает занятия, продуктивен). В этой группе (35 человек) все виды капитала достаточно сбалансированы, но показатели несколько ниже, чем в первой группе. Также обращает на себя внимание низкий размер ценностного капитала, что правомерно, если учитывать тот факт, что эти студенты практически отсутствуют на занятиях.

Наибольшей деформации подвергся человеческий капитал двух самых многочисленных групп. У 153 студентов, оказавшихся в группе 2 («спящие на занятиях»), человеческий капитал практически не получил приращения, оставшись на уровне поступления в вуз, а студенты (88 человек) группы 4 (работающие, не посещающие, непродуктивные), показали снижение всех видов капитала, кроме социального и

энергетического. Самый большой ущерб был нанесен нравственной составляющей ценностного капитала студентов этих групп.

Включение в анализ такой переменной как «характер совмещения работы и учебы» указал на нее как фактор, определяющий не только сохранение, наращивание человеческого капитала у студентов, но и гармонизацию всей его структуры.

Можно прийти к заключению, что если у работающих студентов дезорганизуется их образовательное поведение, то это неизбежно сопровождается утратой статуса учащегося, и, как следствие, ведет к размыванию их студенческой идентичности. В исследуемой выборке доля таких мнимых студентов составила 29,3%. Численность этой маргинальной группы молодежи увеличивается от курса к курсу и не зависит от статуса вуза (государственный или негосударственный), его профиля и формата учебного процесса (сочетание аудиторных и внеаудиторных занятий).

Содержание параметров временной занятости и её динамика регулируется двумя видами механизмов: внутренними и внешними. Внутренние механизмы определяются той или иной композицией социально-экономических, социально-демографических и личностных характеристик студентов.

Внешним механизмом, стихийно регулирующим динамику и структуру временной занятости, является рынок, увеличивающий адресованное студентам предложение вакансий в сфере услуг и развлечений и выдвигающий высокие входные барьеры для получения работы по профилю, соответствующему специальности (опыт работы, законченное высшее образование, диплом престижного вуза и др.). Рынок готов использовать наличный человеческий ресурс студента, но привлекает его в сферы, ограничивающие приращение вложенного молодыми людьми человеческого капитала. Студент на рынке труда выступает как «чистый лист», начинающий работу с нуля, готовый освоить новые направления деятельности. Но работодатель не стремится инвестировать в развитие человеческого капитала студентов, он лишь эксплуатирует выгодную для себя рабочую силу (согласие на работу в режиме ненормируемого рабочего дня, отсутствие социального пакета, более низкую оплату в соответствии с маргинальным статусом «полупрофессионала»).

Внешним механизмом, целенаправленно регулирующим временную занятость студентов, служат институциональные структуры, действующие на региональном и муниципальной уровнях (комитет по делам молодежи, молодежная служба занятости), а также специальные структуры в вузах, осуществляющие в той или иной степени информационное, образовательное, психологическое сопровождение работающих студентов (посредством организации стройотрядов, производственных практик в рамках партнерства с различными организациями, поддержки сайтов с информацией для работающих студентов, функционирования вузовских кадровых служб). Но насколько эффективно действуют этот механизм для сохранения и даже наращивания человеческого капитала работающих студентов?

Исследование показало, что современный рынок временной занятости оказывается доступным молодежи преимущественно через неформальные каналы информации. Информационное сопровождение процесса трудоустройства со стороны как региональных, так и вузовских служб содействия трудоустройству все еще неэффективно, характер вакансий, их соответствие профилю получаемой специальности, связь с образовательным

поведением студента не учитывается, а если учитывается, то лишь формально. Отсутствует регулирование временной занятости на уровне региональной власти, что не позволяет выстроить продуманную стратегию управления продуктивностью и рациональностью студенческого труда. Явная недостаточность осуществляемых мер по созданию условий для образовательной, трудовой деятельности, решения проблем профессиональной ориентации и профессионального становления работающих студентов как экономически активной категории населения создает препятствия для формирования и развития трудового потенциала региона.

Литература:

1. Герчиков В. И. Феномен работающего студента вуза // *Социологические исследования*. № 8, 1999. – С 87-94.
2. Аврамова Е. М., Шабунова А. А., Логинов Д. М. Студенты столицы и провинции: социальные ресурсы, ожидания // *Социологические исследования*. № 9, 2005. – С 98-103.
3. Константиновский Д. Л., Чередниченко Г. Л., Вознесенская Е. Д. *Работающий студент: мотивы, реальность, проблемы*. Вып. 12. М.: ФИРО, 2009.
4. Беков Х. А. Российские проблемы с позиции человеческого капитала // *ЭКО*. № 7. 2002. - С. 158 – 1676
5. Патнэм Р. Д. Процветающие комьюнити, социальный капитал и общественная жизнь // *Мировая экономика и международные отношения*. № 4, 1995. – С. 77-86.
6. Ворона М. А. Мотивы студенческой занятости // *Социологические исследования*. № 8, 2008. – С 88-95.
7. Чупров В. И., Зубок К. А. Проблемы вторичной занятости молодежи: состояние и перспективы // *Социологические исследования*. № 9, 1996. – С 88-95.
8. Звоновский В. Б., Белоусова Р. А. Молодежь на рынке вторичной занятости // *Вестник общественного мнения*. № 2, 2006 – С. 62-72.

Innovation on the modern stage of market reforms [Olesia N. Idrisova]

Key words: Innovation, innovation policy, innovation Manager, innovation process.

Summary: The article stated that given the current state of the economy innovation policy at the present stage of market reforms should facilitate the development of innovative activity.

Инновационный процесс представляет собой подготовку и осуществление инновационных изменений и складывается из взаимосвязанных фаз, образующих единое, комплексное целое. В результате этого процесса появляется реализованное, использованное изменение – инновация. Для осуществления инновационного процесса большое значение имеет диффузия – распространение во времени уже однажды освоенной и использованной инновации в новых условиях или местах применения. Инновационный процесс имеет циклический характер. Учет этих моментов будет способствовать созданию гибких систем организации и управления экономикой.

Современные инновационные процессы достаточно сложны и требуют проведения анализа закономерностей их развития. Для этого необходимы специалисты, занимающиеся различными организационно-экономическими аспектами нововведений, - инновационные менеджеры.

Инновационные менеджеры должны иметь научно-технический и экономико-психологический потенциал, инженерно-экономические знания.

Инновационные менеджеры способствуют продвижению инновационного процесса, стараются прогнозировать возможные катаклизмы и пути их преодоления.

Для рыночной экономики характерны конкуренция самостоятельных фирм, заинтересованных в обновлении продукции, наличие рынка нововведений, конкурирующих друг с другом. В результате существует рыночный отбор нововведений, в котором участвуют инновационные менеджеры.

Важной составной частью государственной социально-экономической политики является инновационная политика, определяющая цели инновационной стратегии и проектов. Актуальны в настоящее время проблемы повышения эффективности использования научных разработок и внедрения в производство результатов фундаментальных и прикладных исследований.

Быстрое сокращение производственного потенциала и уменьшение затрат на его обновление привели за последние пять лет к коренным изменениям в состоянии производственного аппарата. В большей части он физически изношен и морально устарел. В отраслях промышленности происходит снижение объемов производства наукоемких видов продукции, определяющих технический и технологический уровень.

Инновационная активность снижается под воздействием низкого платежеспособного спроса на научно-техническую продукцию со стороны как государства, так и негосударственного сектора экономики. В условиях уменьшения спроса организации в

первую очередь сокращают объемы производства наукоемкой продукции, зачастую заменяя ее технически более простой и дешевой.

Формирование и реализация инновационной политики основываются на создании такой системы, которая позволит в кратчайшие сроки и с высокой эффективностью использовать в производстве интеллектуальный и научно-технический потенциалы страны. Благодаря использованию новых информационных технологий этими потенциалами могут пользоваться как малые, так и крупные организации всех форм собственности.

Инновационная политика – мощный рычаг, с помощью которого предстоит преодолеть спад в экономике, обеспечить ее структурную перестройку и насытить рынок разнообразной конкурентоспособной продукцией.

Инновационная политика должна обеспечить увеличение валового внутреннего продукта страны за счет освоения производства принципиально новых видов продукции и технологий, а также расширения на этой основе рынков сбыта отечественных товаров.

С учетом сегодняшнего состояния экономики инновационная политика на современном этапе рыночных реформ должна способствовать развитию инновационной деятельности.

Литература:

1. *Инновационный менеджмент/ Под ред. С.Д. Ильенковой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 392 с.*

The USSR Executive Salary Mechanism Formation [Viktoriya V. Kuzmenko]

Key words: basic salary, rate scale, unified rate scale, executives, bonus, compensation.

Summary: the stages of development as well as establishment of industrial enterprise executive payment mechanism in USSR period are considered in this article. The article also reviews the principles of basic salary and extra payments formation, along with the most important determinants of CEO compensation.

The search for effective mechanism of executive material remuneration began right after the October revolution of 1917, when the government of the new state set up the goal to prevent further economic degradation of the country. This could be achieved only on condition that the normal pace of manufacturing enterprises is renewed. Elimination of serious contradictions in the labour sphere that occurred on the background of social and political perturbations was also necessary to avoid the economic chaos in the country. Taking into account the situation at the enterprises and in the whole country, it was essential to create an effective control system, which demanded intensification of executive as a subject of management. That is why V.Lenin – the first leader and main ideologist of the new country named the search of experienced executives among the paramount tasks [1, p.14]. But that was where the major challenge occurred: the experienced executives, especially CEOs, were leaving the country, while the former proletarians lacked theoretical knowledge and practical skills to hold executive posts. In order to fix the situation, the government made decision to involve the “old” executives as much as possible. V.Lenin thought that to achieve this goal it was necessary to make them personally interested and financially motivated. Thus, finding an effective mechanism of material remuneration for this category of employees was absolutely necessary for the newly created soviet state. This mechanism was searched within the framework of tariff system which the Soviet government placed a stack on, considering that it will benefit smooth work of those enterprises which were still functioning. The preset “toughness” and statics inherent to this system fully corresponded to the economics control model that the Soviet government had chosen.

However in the early years of USSR salary wasn't an important motivating factor for most executive employees, since according to the Council of People's Commissars (CPC) Decree “About labour payment of USSR workers and employees” (1918) the difference between their base salaries was unsubstantial (the ratio was 1 to 1,9) [3].

In order to fix the situation it was decided to improve the labour payment system in 1919. This measure included a more distinct distinguishing of executive posts by introducing a 35-grade unified rate scale (URS). It contained 21 grades for executives and only 14 grades for other categories of employees. The ratio between edge rates rose up to 1:5, but it didn't correspond to the responsibility and complexity of executive labour. That is why when the next 17-grade URS was introduced, the ratio was increased again to 1:8.

In December 1921 several rate scales was introduced instead of the URS, at that a separate salary scheme was developed for executives where the ratio between edge grades was 1:8 (compared to 1:3 for “blue collars” and 1:2,5 for “white collars”) [4, p.371].

The government recognized the necessity of taking the specificity of executive labour into consideration when determining the salary rates. For outstanding achievements and improving labour process executives were to be paid at increased hourly rates (which were discussed and set by the Council of People’s Commissars).

The following novelties in the executive labour payment mechanism appeared with the introduction of the new economic policy (NEP), when producing-for-profit was first introduced to soviet enterprises. Thus, in October 1922 the share of profits was introduced for CEOs, so that the amount of bonus could be equal to annual salary [7]. Share of profits system was thought to contribute to employees’ labour productivity growth and improvement of enterprises’ activity indicators. However, there is no official data to support this fact.

As for executive base salary, in November 1924 the IV Labour Union Meeting adopted a position fixed salaries scheme for qualified employees, retaining higher tariff rates for executives compared to other categories of employees [8].

In the 1930s along with the overall labour pay reformation some changes in executive pay took place. The process started in metallurgical, coal and mining industries. However the reformation merely meant further regimentation of the salary rates establishing process and transferring these issues to departmental authorities.

During the World War II USSR switched to austerity policy and administrative distribution of all material and financial resources, therefore all remuneration issues fell by the wayside. In the after war period USSR economy which was developing extensively, faced the shortage of qualified and experienced executive employees. Thus, in order to attract and perpetuate qualified executives at industrial enterprises USSR government developed and passed the CPC Ordinance of April 5, 1945 “The Order of Setting Personal Salary Rates to Some Employees” [9]. According to it, enterprises along with headquarters and ministries departments had the right to propose the exact amounts of those “personal salary rates” for executives within certain limits drawn by higher authorities. Setting of these rates within or over the prescribed limits was done by the Council of Ministers after these rates were presented by the Minister in charge [9]. Unfortunately, there is no data available to support the fact positive correlation between executive personal salary rates introduction and their consolidation at industrial enterprises.

In the 1950s departmental authorities tightened control over industrial activity of enterprises, leaving the latter no opportunity to solve their inner problems, including labour motivation on their own. More than 2,000 of rate scales with different number of grades and different ratios between the edge grades were used in the country along with about 10,000 of tariff rates [10]. Even the scientists pointed out that the situation in labour payment sphere didn’t encourage quick recovery of the country’s economy. That is why soviet government set the goal to improve the remuneration system for all categories of workers, which realization coincided with the economic reform of late 50s – early 60s in time. From 1956 to 1964 the USSR government took measures to put in order the tariff system, decrease the number of rate scales (to 100) and their grades (to 6-10 instead of 5-15) as well as the ratio between the edge rates.

In the mid 60s the legally established executive rate-fixing scheme became even more overregulated. According to it, executive official rates of pay were determined depending on

economical significance of the industry, volume of output, enterprise location, labour conditions, complexity and responsibility of labour. In key industries the executive rates were established much higher than executive rates in other industries. The CEO salary rates (director, chief engineer, head of department) differentiated by enterprise groups, whereas machine shop manager salaries differentiated by shop categories and section foreman salaries – by section groups [12].

According to the Soviet Union Communist Party (SUCP) Central Committee and Council of Ministers' Decree from October 4, 1965 "About enhancement of planning and economic motivation at industrial enterprises" bonuses were to be more widely implemented to motivate all categories of employees, including executives [11]. CEO bonus indicators were established centrally. Middle- and lower level managers' bonus indicators were established locally, at the enterprises, and were the subject of approval to factory, plant or local committee.

CEO bonus amounts were not to exceed the average ones for 'blue collars' and employees at the enterprise [13, p.109]. But in practice the bonuses for CEO were in most cases implemented unreasonably in order to compensate low salary rate or in other considerations.

Further significant changes in executive pay took place in terms of the 24th SUCP Congress decisions realization (1972-1975) [9]. Since the soviet government has many times declared the policy of intensification, it was decided to use technical and labour productivity indicators of industry (e.g. level of labour productivity growth, rate of labour productivity growth, etc.) more generally. Such a system was aimed at increasing the interest of executives to raise labour productivity at the enterprises they worked. However, as we see, this aim wasn't achieved partially due to the fact that fixed salary rates hadn't been revised for more than 25 years and didn't correspond to structural changes in economy.

The skews in country's economy led to a great number of small sectors and departments being formed at the enterprises, especially industrial ones. The number of executive employees increased correspondingly, at that their rate of growth was twice as high during the period from 1975 to 1985 as the growth rate of overall number of employees at soviet enterprises. Hence, differentiation in executive and other employees' labour payment was decreasing in that period. For instance, in 1960 executive salary rate exceeded employee salary rate by 51,0%, while in the 1980s the difference was only 10,0%. Moreover, the wage rate at many machine-building enterprises at that time exceeded lower-level managers' and 'blue collars' salary rates. This situation didn't encourage professional development of executive employees and negatively influenced productivity of their labour. In addition to this, the unit weight of bonuses in executive salary grew with higher rate than industrial performance of enterprises enhanced. Bonuses were perceived as mandatory component of executive compensation and almost lost their stimulating effect.

The situation in labour payment sphere had to be changed radically, thus when "perestroika" period began in late 80s, the 27th SUCP Congress determined the most significant social-political event of the 12th five-year plan – introduction of new labour conditions [16, p.4]. The innovations in compensation sphere were specified by the Decree # 1115 of SUPC Central Committee, USSR Council of Ministers and USSR Central Trade Union Committee (UCTUC) "About improvements in salary organization and introduction of new tariff and salary rates for employees of manufacturing industries of economy" from September 17, 1986. The Decree brought about significant changes in executive compensation. E.g., when defining the groups of executive pay, the crucial role was given to manufacturing efficiency (volume of production,

technical level, quality, productivity and other indicators). The Decree also stipulated possible cases of increases and decreases of executive position rates. Executive salary rates were to rise not automatically, but as the overall efficiency of production at the enterprise grew, which supposed to prove direct correlation between executive compensation and his enterprise's performance. The Decree provided for decrease of number of groups that determined enterprise category (3-5 instead of 5-7) in most of industries, however those groups were preserved for shops and divisions. This measure was to reduce the number of inefficient enterprises, where effective solving of production issues and providing optimal concentration and specialization of production were impossible.

The number of groups revision and indicators alteration in every group were attended by advancing of demands to enterprise efficiency. This indicator was planned to grow by 20-30% on average, thus for some enterprises executive compensation group declined [18, p. 89-90]. However, in general this change wasn't to affect executive rates negatively, since their ranges were increased in all groups [18, p. 12]. At that the intended increase of salary rates, both absolute and relative ones, for CEOs was greater than for middle-level managers and other employees [19, p. 83]. Higher ranges of fixed rates for lower-level managers (e.g. job foremasters that were to be motivated to work on more complicated shop bays) were built into the Decree. The document also distinguished general managers of industrial enterprise by the amounts of their salary rates, which stressed particular responsibility and complexity of their labour. The Decree made provision for the terms of executive compensation increases that were bound to labour efficiency and performance of enterprises they headed. In most industries of manufacturing sphere executive compensation groups number was decreased that was supposed to contribute to merger of enterprises, concentration and specialization of production.

It is worth mentioning that according to the Decree # 1115, a new employee bonus system was introduced in production sphere. It was aimed at restoring the stimulating role of bonuses. The bonus for principal industrial and economic activity performance was provided for executives according to the Decree. The bonus equaled to 75% of salary rate and could be awarded only in case 100% compliance with the terms of product supply agreement. Maximum amount of bonus CEO could be awarded was established in amount equal to 13 monthly salary rates once a year [21, p. 3].

The rights of enterprises concerning special bonuses implementation were extended considerably, particularly they were granted the right to set up financial remuneration funds at enterprises, which included all bonus costs, and the enterprises could determine the directions, amounts, terms and order of special bonus payments themselves. The exact indicators, amounts and terms of special bonus awards for chief managers were to be determined annually by ministries and departments of USSR and union republics in agreement with relevant trade unions.

Thereby, the Decree contained a more flexible mechanism of material remuneration of executive employees, than the one that acted previously in USSR. However, its potential wasn't fully revealed, since the events in social-political and economical sphere of the country unfolded rapidly which prevented those reforms from being implemented in practice. We first of all imply the processes of privatization, which were gaining their strength at that period and were aimed at strengthening the role of employees in production control and sharing of income. Secondly, we imply enactment of article 22 of the Law "About enterprises in USSR" that marked the beginning of market reform in labour payment in USSR, which was carried out according to the "Principal measures of country economy stabilization and transition to market economy" approved by the

Supreme Council of USSR on October 19, 1990. After the enactment of the Law, it was no longer compulsory to distinguish executive compensation by the groups of enterprises and departments. This trend found its reflection in the USSR Council of Ministers Decree # 835 “About measures concerning demonopolization of economy” from August 16, 1990 (p.8) [22, p. 19].

Further changes in labour payment took place according to decree of the President of USSR from March 19, 1991 “About the reform of retail prices and social protection”, and USSR Cabinet of Ministers enactment of the same name from March 19, 1991 # 105. Both documents defined per se the main demand to salary organization – to rearrange it so that it encouraged employees and enterprises to achieve higher financial results.

Since differentiation of executive fixed rates by volume of production and other indicators had been cancelled by that time, executive position salary ranges, as well as a ratio between relative positions, mentioned in Decree # 1115, could be taken as a guideline. For instance, if three groups of sections with pay ranges of 140-180 krb.²⁰ (III group), 160-200 krb. (II group) and 180-220 krb. (I group) had been specified for machine-building enterprise foremen, then cancellation of bunching meant that one general range from 140 to 220 krb. could be set instead of the previous three ones. Thus every single foreman had to be paid compensation in the framework of this range, depending on the scale of production, complexity, importance of work that he does, his personal business qualities and other factors.

The basis for contract form of compensation was laid in this period (particularly, article 19 of the Law “About enterprises in USSR” and USSR Council of Ministers’ Decree from October 23, 1990 #1073 “About the order of employment and dismissal of state enterprise executives”). Contract with enterprise’s CEO was approved either by the departmental ministry, or by other authority that represent the owner of property CEO would manage. Contract specified the results CEO had to achieve, term of employment, rights, duties and responsibilities of contracting partners, terms of executive compensation, its elements and other conditions of employment. It was determined that centrally approved executive position rates were minimum ones that could be used as a basis during about exact amount of salary.

However the planned reforms in compensation sphere were not implemented due to disintegration of USSR and further independence of soviet republics.

It is worth mentioning that executive compensation mechanism in USSR underwent a long process of forming, it contained a lot of details that prevented efficient utilization of executive employees’ potential, yet that mechanism fully corresponded to the USSR model of economy. Besides, soviet experience has greatly influenced the executive compensation setting process in the sovereign country of Ukraine.

References:

1. И. В.Парамонов. *Учится управлять. Мысли и опыт старого хозяйственника, изд-е 3-е, доп. М., «Экономика», 1977- 254 с.*
2. Л. Кравчук. *Оплата праці і матеріальне стимулювання, Вид-во політичної літератури України, Київ 1972, 146 с.*
3. Декрет Совета народных комиссаров от 18.10.1918 г. «об оплате труда служащих и рабочих советских учреждений. – Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.economics.kiev.ua/download/ZakonySSSR/data04/tex 17318.html>

²⁰ Karbovanets – currency unit of USSR.

4. Л.М.Ведернікова. Еволюція тарифного нормування оплати праці: ретроспектива та сучасність. Соціально-економічні аспекти промислової політики: Управління людськими ресурсами: держава, регіон, підприємство: Сб.науч.тр. – Донецьк, 2006г.- Т.1. –с.370-386;
5. Кодекс законів про працю 1918 р. - Електронний ресурс. Режим доступу: http://www.hist.msu.ru/Labow/Law/hodex_18.html.
- 6 Декрет Совета Народных Комиссаров «Основные положения по тарифному вопросу» - Електронний ресурс. Режим доступу: http://www.economics.kiev.ua/downloadSSSR/data04/tex_17293.html
7. Текст декрета. - Електронний ресурс. Режим доступу: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_1406.htm
- 8 Мервин Метьюз Становление системы привилегий в Советском государстве. - научно-просветительский журнал «Скепсис». - Електронний ресурс. Режим доступу: http://scepis.ru/library/id_439.html
- 9 А.С.Кудрявцев и др. Экономика труда. Узд-во ВЦСПС. Профиздат, 1957. Режим доступу: <http://www.tehly.ru/trud41.html>
- 10 Тарифная система оплаты труда рабочих. Часть 3. – Електронний ресурс. Режим доступу: http://abc.vvsu.ru/Books/u_e_sots_t/page0024.asp
- 11 Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР от 04.10.1965 N 729 «О совершенствовании планирования и усилении экономического стимулирования промышленного производства». – Електронний ресурс. Режим доступу: <http://pravo.levonevsky.org/baza/soviet/sssr5569.htm>
- 12 Тарифные системы оплаты труда в промышленности стран-членов СЕВ, группа авторов под руководством Б. Сухаревского. - Государственный комитет Совета Министров СССР по вопросам труда и заработной платы, М. 1974, 300с.
- 13 Каринский С.С. Оплата труда в промышленности. М., Юридическая литература, 1971. 200с.
- 14 Постанова Державного комітету Ради Міністрів СРСР з питань праці та заробітної плати, Секретаріату ВЦРПС від 27.12.1972р. № 376/35 «Про затвердження показників для віднесення підприємств і цехів машинобудівельної і металообробної промисловості до групи з оплати праці керівних і інженерно-технічних працівників» Джерело: <http://ua-info.biz/legal/basebi/ua-hmwzhe.htm>
- 15 Л.Э. Кунельский Перестройка заработной платы социальное и экономическое значение Москва «Экономика» 1988г., 96с. – Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.dilib.uz/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=5049>
- 16 Э. Андрющенко, Г. Осовый, Е. Григоренко Новое в зарплате трудящихся в 12-ой пятилетке. Киев 1986 год, 47с.
- 17 Постанова №1115 від 17.09.1986 р «Про удосконалення організації заробітної плати та введення нових тарифних ставок та посадових окладів працівникам виробничих галузей народного господарства». – Електронний ресурс. Режим доступу: <http://pravo.levonevsky.org/baza/ua09/postanov/sbor08/text08022.htm>
- 18 Э. Минин, В. Щербаков Заработная плата: вопросы и ответы: Справ.-метод. Пособие. – М., Профиздат, 1989 г., – 160 с.
- 19 В.Д. Ракоти «Новая система оплаты труда в материально-техническом снабжении», М. Экономика, 160 с.
- 20 Совершенствование организации, нормирования и стимулирования труда в машиностроении сборник научных трудов. - Научно-исследовательский институт труда Государственного комитета СССР по труду и социальным вопросам, М., 98 с., 1987 г.
- 21 Рекомендации по организации премирования работников объединений, предприятий, организаций производственных отраслей народного хозяйства // Научно-исследовательский институт труда Государственного комитета СССР по труду и социальным вопросам (НИИ труда), 1986 г., 40 с.

22 Государственный комитет по труду и социальным вопросам Научно-исследовательский институт труда Госкомтруда СССР Межотраслевые рекомендации по организации оплаты труда на предприятиях, осуществляющих свою деятельность в соответствии с Законом СССР «Про предприятия в СССР», Москва 1991 г., 85 с.

Dmitry A. Danilov,

PhD, Professor,

Corresponding Member of the Russian Academy of Education;

Alla G. Kornilova,

PhD, Professor,

Head of Department of Social Pedagogics

Formation of Ecological Culture of Schoolchildren in the Far North [Dmitry A. Danilov, Alla G. Kornilova]

Keywords: circumpolar civilization, environmental tradition of the Northern peoples, environmental culture.

Summary: The article discusses the environmental traditions of the peoples of the North and their use for the formation of ecological culture of the school.

Один из самых древнейших тезисов гласит, что жизнь государств и народов в значительной степени обусловлена природно-географической средой. И многие мыслители связывали развитие культуры народа с географическими условиями, со спецификой природного окружения. Это подтверждается тезисом Л.Н.Гумилева о том, что «поведение ... каждого этноса – просто способ адаптации к своей географической среде» [2]. Данное утверждение построено на идее коэволюции (совместного развития природы и этноса). И мы опираемся на него, определяя концептуальные основы и пути экологического воспитания.

В образе жизни, мировосприятии людей, в обычаях, традициях, нравственных, эстетических и других ценностях функционирует культура народа. Как известно, культура представляет собой неповторимую уникальную модель с присущей каждому народу специфической системой ценностей. И любая этническая культура, являясь выражением образа жизни сообщества людей, уникальна и неповторима. В силу того, что в сознании северного этноса человек и природа представляют собой единое целое, необходимым условием функционирования и развития всякой человеческой культуры является экологическая культура, которая является показателем всего того, чего добился человек в своем развитии.

Отсюда как один из основных факторов, определяющих формирование экологической культуры, мы выделяем роль и место природы. Природа как постоянно действующий фактор определяет род деятельности, образ жизни, обычаи и традиции, духовность этноса. Изучение быта и жизни народов Севера показывает, что, находясь в

полной зависимости от сил природы в своей жизнедеятельности, человек как бы чувствует дыхание диссипативных естественных структур, что позволяет ему предвидеть дальнейшее их функционирование и развитие, принимать меры по сохранению природных ресурсов. Иначе, природное окружение формирует адекватный тип личности, воплощающий в себе необходимый в данных условиях образ жизни, стиль поведения, характер мышления, кодекс нравственности, духовность, что отражается в культуре, мировоззрении человека и данного этноса.

Экологическая культура – сформированность определенных личностных качеств, которые обеспечивают экологически обоснованное взаимодействие с окружающей природной и социальной средой. Экологическую культуру Б.Т.Лихачев связывает с различными сторонами и качествами личности, включая культуру труда, хозяйственную деятельность и образованность [4]. И.В.Цветкова считает ее частью общей культуры, обеспечивающей экологически обоснованное взаимодействие человека с окружающим миром [5].

Экологическая культура человека формируется и развивается под объективными законами той цивилизации, которая определяет становление и функционирование культурных ценностей. В отличие от западной цивилизации, где господствует пафос природопокорительства, циркумполярная цивилизация этносов Крайнего Севера – традиционные общества, где преобладают: осторожное включение способов хозяйственной деятельности в природные процессы; установка на адаптацию индивида к социально-природной среде; воспроизводство образа жизни по опыту предков; коллективистский менталитет; мифологические представления в составе мировоззрения и др.

Отсюда в циркумполярной цивилизации находим такие традиции воспитания, как приучение ребенка к строгому самоанализу и умению самостоятельно принимать решения, осознавать интересы других в коллективе, воспитание внутренней дисциплины, ответственности за любое поручение в ответ на доверие и др. В западной цивилизации, идеи которой сегодня охватили все стороны жизни в России, педагогические законы развиваются под знаком культивирования собственного «Я», ориентации на индивидуальное благополучие, достижения личного успеха в конкурентной борьбе. Как видно, главное отличие данных цивилизационных культур, в частности, связано с отношением человека к природе.

Обоснование, определение путей и способов формирования экологической культуры школьников в условиях Крайнего Севера обусловлено необходимостью использования опыта взаимодействия северного этноса с природой, генетическая память которого сохранила его. Экологическая культура как совокупность природосообразного поведения и деятельности людей закреплена в обычаях, традициях, нормах, устойчивых стереотипах отношений человека к природе. Жизненный уклад народов Севера и способ производства, обусловленные животноводством, охотой, рыболовством, вписаны в круговорот природных стихий.

Северный человек, устраивая свою жизнь, брал на себя ответственность за сохранность ресурсов флоры и фауны. Такое бережное природоохранное отношение сохранилось в заповедях предков: «Не бери от природы больше, чем достаточно тебе и твоей семье в ближайшее время»; «Использовать все, что взял у природы»; «Сохранять, оберегать, что осталось, на завтра – себе и детям»; «Рыбы много в реке, но она нужна всем:

и медведям, и росахам, и чайкам тоже»; «Бережно относись к природе, как к самому себе, как к своим предкам, ибо ты сам являешься частицей этой природы» и т.д.

Чувствуя свое единство с природой, люди стремились не нарушать природного равновесия, оптимально адаптируясь к своеобразию своего природного окружения. В результате традиции и обычаи народов, связанные с природой, характеризуются целесообразностью и соразмерностью, соизмерением воздействий на природу с ее возможностями. В данном контексте А.Кинг и Б.Шнайдер в докладе Римского клуба пишут: «В обществах Запада с их неумеренным потребительством и лозунгами типа «я есть то, чем я владею» или «я есть то, что я делаю» ... традиционные ценности отступают на второй план» [3].

Северные народы жили в полном согласии с природой, у них не было писанных правил и законов поведения человека в природе, целенаправленного экологического воспитания в современном его понимании. Все осуществлялось через обычаи, обряды, ритуалы, основанные на одухотворении природы. На основе взаимодействия с природной средой у этносов вырабатывались традиции природопользования. Они позволяли людям оптимально адаптироваться к окружающей среде, не нарушая природного равновесия, что предполагает соразмерность и целесообразность их действий с учетом возможностей хрупкой северной природы. Вековые традиции народа способствовали формированию определенного типа личности, приспособленного к жизни и деятельности в данных природных условиях.

Адаптируясь к природным условиям, человек как высшее существо стремился завоевать свое место в ней, рационально с ней взаимодействуя. В процессе дальнейшего развития технической цивилизации в подсознании человека природа превращается из основы жизни как бы в источник препятствий на пути к достижению благосостояния. Иным другим невозможно объяснить складывающееся адекватное отношение человека к природе в процессе производственной деятельности. И результат такого подхода не дал себя долго ждать. Погибает природа под влиянием вредных для нее антропогенных факторов как результат развития промышленности, техногенной революции. Развитие техногенной цивилизации нарушает естественное единство человека и природы, в результате чего экологическая мораль вытесняется глубоко в сферу подсознания. Прав А.Я.Анцупов, когда он особо отмечает, что существенно обостряется противоречие между сложными и мощными средствами труда и так же отстающими от них в темпах совершенствования человеком и социальным взаимодействием, что угрожает экологической катастрофой [1].

Задача состоит в том, чтобы экологическое сознание проникло во все сферы человеческой деятельности. На основе данного подхода в процессе учебно-воспитательной работы формирование экологического сознания, без которого невозможно грамотно решать природоохранные вопросы, в нашей опытной работе осуществляется в трех основных направлениях: чтобы в экологическом сознании учащихся нашло отражение мысль, что не только наше место обитания, но и вся планета – это наш родной дом; экологизация учебно-воспитательного процесса обеспечивается на основе системности, междисциплинарности экологического образования и воспитания; экологическое сознание формируется и развивается в процессе обучения, воспитания и практического создания экологического благополучия производственной деятельности.

Опытная работа показывает, что для формирования экологической культуры школьников необходимы развивающие технологии, состоящие из целевого, поискового, рефлексивного образовательного пространства. И его создание, где осуществляется воспитание личности с высокой экологической культурой, является одной из важнейших задач. Экологическое образование в целом несет в себе научные, ценностные, нормативные деятельностные аспекты взаимодействия общества с природой. По мнению Л.П.Печко, экологическая культура включает в себя культуру познавательной деятельности учащихся по освоению опыта человечества в отношении к природе как к источнику материальных ценностей, основе экологических условий жизни [6].

Приспособление к экстремальной среде обитания возможно посредством не только физического труда, но и совершенствования интеллектуальных качеств личности, как наблюдательность, аналитический и гибкий ум, пространственное воображение и др. Все исследователи Севера отмечают поразительную способность северян ориентироваться на местности без всяких приборов в любое время года и суток. Освоение края строилось на хороших знаниях природно-географических особенностей тундры, лесотундры, тайги, полей, расположенных в зоне вечной мерзлоты. Оно требовало умения проводить фенологические наблюдения, знания метеорологии, повадок зверей и биологии животных. Как видно, экологические знания включают знания о конкретных объектах и явлениях природы, взаимосвязях между объектами и явлениями природы, человеком и природой, знания о мерах рационального природопользования и охране природы. Но они не гарантируют наличия экологической культуры.

Наряду с экологическим образованием в школе осуществляется и экологическое воспитание, т.е. формирование экологически целесообразных потребностей общения с окружающей средой, сбережения её от разрушения и загрязнения. В данном ракурсе мы находим ценным опыт В.А. Сухомлинского, где в нем главное было научить ребенка умению видеть природу. Из своей многолетней практики мы наряду с умением видеть природу считаем важным также и умение общаться с ней. Все это требует использовать виды и формы работы, направленные на самостоятельную поисковую, практико-ориентированную и природоохранную деятельность учащихся. Итак, вся система экологического образования и экологического воспитания направлена на сохранение человека думающего, трудолюбивого, бережливого сына Вселенной.

Иначе, экологическая культура представляется как результат целенаправленных воспитательных воздействий, осуществляемых различными факторами окружающего мира. На экологическое сознание школьников оказывают влияние виды практической деятельности, их содержание, формы и средства. В начале опытной работы наблюдалась у части учащихся негативно-деструктивная позиция по отношению к природе (хладнокровное и жестокое обращение с представителями животного и растительного мира) и равнодушно-созерцательная позиция (слабо выраженные потребности в общении с природой, приобретении экологических знаний, умений, навыков, участия в экологической деятельности).

В результате проведенной работы количество таких школьников значительно сократилось. Они стали проявлять потребность в общении с природой, эмоционально-поведенческие реакции во взаимодействии с окружающим, активность в приобретении экологических знаний и опыта. Больше половины школьников впоследствии занимали,

по нашим параметрам, активно-добротворческую позицию (наличие позитивного опыта по взаимодействию с окружающим миром, наблюдения разнообразных явлений окружающего мира, потребности в общении с животными и растениями). Особенностью этих школьников является то, что они понимают необходимость экологической деятельности, вовлечены в нее, способны самостоятельно находить объекты приложения сил, обладают элементарными умениями и навыками этой деятельности.

Итак, изучение концептуальных основ формирования экологической культуры школьников показывает, что в них особое место занимают идеи: человек и природа – одно целое; живая и неживая природа имеют души и дух; природа не терпит господства над собой; человеческая деятельность, организуемая по законам природы, не нарушает ее равновесия; стремление человека переделать окружающее пространство для удовлетворения своих растущих потребностей обуславливает природные и социальные катаклизмы; параметр определения развитости общества – творческая деятельность человека, направленная на достижение гармонии с природой. Отсюда экологическая культура, основу формирования которой составляет зависимость человека от природных сил и явлений, обусловлена духовным освоением мироздания с позиции взаимоотношения человека и природы.

Литература:

1. Анцупов А.Я. Теоретические проблемы управления системой образования в сельском социуме. - М.: Изд-во РАО, 2003.
2. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М.:Танаис ДИ-ДИК, 1994.
3. Кинг А., Шнайдер Б. Первая глобальная революция. Доклад Римского клуба. – М., 1991.
4. Лихачев Б.Т. Философия образования. М.: Прометей, 1995.
5. Цветкова И.В. Экология для начальной школы. Игры и проекты. - Ярославль: Академия развития, 1997.
6. Экологическое и эстетическое воспитание школьников / Под ред. Л.П.Печко. – М.: Педагогика, 1984.

Organization of Foreign Language teaching process for Master Degree 080100 in Economics [Oksana V. Polyakova]

Key words: foreign language, strategic competence, discourse competence, critical thinking.

Summary: Organization of foreign language teaching for Master Degree in Economics is aimed at forming strategic and discourse communicative language competence. Critical thinking formation is encouraged throughout the course via selection of the texts used to form the course structure.

Стратегия модернизации образования, принятая Правительством Российской Федерации, переход к двухуровневой системе высшего образования и внедрение ФГОС ВПО третьего поколения ставит перед преподавателями иностранного языка в вузе новые задачи. Выпускники должны обладать целым рядом общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций. Тот факт, что при обучении по направлению 080100 «Экономика» для получения степени «Бакалавр» уровень владения иностранным языком должен быть не ниже разговорного (ОК - 14), а при подготовке специалистов для получения степени «Магистр» выпускник должен обладать способностью свободно пользоваться иностранным языком как средством профессионального общения (ОК-5), ставит преподавание дисциплины «Иностранный язык» в рамках магистратуры в разряд наиболее приоритетных.

Качественное владение иностранным языком является гарантом успешного вхождения специалиста в открытое информационное пространство, обеспечивает адекватную социализацию в современной профессиональной среде.

Стандарты, принятые Советом Европы в отношении обучения иностранному языку, рассматривают два вида компетенций: общие компетенции (General competences) и коммуникативную языковую компетенцию (Communicative language competence). Если рассматривать отдельно коммуникативную языковую компетенцию, то она, в свою очередь, состоит из нескольких составляющих:

- лингвистической компетенции,
- социолингвистической компетенции,
- социокультурной компетенции,
- стратегической компетенции,
- дискурсивной компетенции,
- социальной компетенции.

В данной статье нами будет рассмотрен процесс организация обучения иностранному языку при подготовке магистров по направлению 080100 «Экономика». Основной целью курса «Иностранный язык» является овладение иностранным языком как средством межкультурного, межличностного и профессионального общения. Исходя из поставленной цели, основными задачами данного курса являются:

- развитие и совершенствование навыков чтения научной и научно-популярной литературы;
- формирование умений оформлять извлеченную информацию в виде аннотаций, рефератов и переводов;
- формирование умений четко и ясно излагать свою точку зрения по научной проблеме на иностранном языке;
- развитие навыков письменной научной коммуникации.

В этой связи особое внимание при подготовке магистров, как нам кажется, должно уделяться формированию стратегической и дискурсивной языковым коммуникативным компетенциям.

Дисциплина «Иностранный язык», преподаваемая в рамках магистратуры в Институте экономики и финансов Казанского Федерального Университета по направлению 080100 «Экономика», ставит основной задачей формирование именно стратегической и дискурсивной компетенции. В процессе обучения студенты овладевают навыками работы над устным выступлением: учатся определять тему и направленность выступления, анализируют логические приемы изложения (анализ, синтез, сравнение, обобщение), овладевают приемами получения и передачи информации как в устном, так и в письменном общении.

Программа курса построена в соответствии с поставленными задачами:

- Модуль 1. «Структура и организация научного текста».
- Модуль 2. «Чтение научного текста и целью извлечения специфической информации».
- Модуль 3. «Обобщение извлеченной информации в реферативной форме».
- Модуль 4. «Подготовка к написанию научного выступления».
- Модуль 5. «Написание вступления и заключения к научной статье».
- Модуль 6. «Дебаты и устные выступления по теме научного исследования».

В процессе разработки УМК дисциплины особое внимание уделялось отбору текстов, используемых в процессе обучения, которые должны способствовать формированию критического мышления.

Дэвид Клустер выделяет пять аспектов, отличающих критическое мышление от других типов мышления [3:5-15].

Критическое мышление есть мышление самостоятельное.

1. Информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически.
2. Критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить.
3. Критическое мышление стремится к убедительной аргументации.
4. Критическое мышление есть мышление социальное.

Критическое мышление формируется на протяжении всего курса обучения, что отражается в содержании каждого модуля.

Модуль 1 направлен на развитие умений самостоятельного определять основные концепции организации научного текста по специальности, умений читать специальную аутентичную литературу с извлечением основной информации, а также составлять так называемую «ассоциативную карту» прочитанного академического текста. Диаграмма связей или ассоциативная карта (mind map) — способ изображения процесса общего системного мышления с помощью схем) — используется для создания, визуализации,

структуризации и классификации идей, представленных в тексте, а также при написании статей и составлении презентаций.

Модуль 2 развивает умения определять структуру организации научного текста по специальности, формирует умение читать аутентичную литературу по специальности с извлечением специальной информации. Результатом работы над данным Модулем является написание магистрами критического анализа прочитанной научной статьи по специальности.

Модуль 3 формирует умения делать выводы на основе информации, полученной после прочтения научных текстов и умения резюмировать аутентичную литературу по специальности на основе извлеченной информации. Форма контроля – написание краткого изложения (summary) прочитанной аутентичной литературы по специальности.

Модуль 4 учит делать обзор литературы по специальности, подвергать критической оценке точку зрения автора. В конце работы над модулем магистры пишут эссе по теме научного исследования.

Модуль 5 направлен на формирование умения составлять план и стратегию сообщения, доклада, презентации проекта по проблеме научного исследования, закрепляет навыки аргументированного высказывания по теме научной статьи. Студенты готовят план презентации выступления по теме своего научного исследования и готовятся защитить его в группе.

Модуль 6 способствует развитию умений четко и ясно излагать свою точку зрения по теме научного исследования на иностранном языке и формированию навыков организации устного выступления по теме научного исследования с использованием основной и профессиональной терминологии. Форма итогового контроля модуля, и курса в том числе - презентация своего исследования и участие в дебатах на актуальную тему по специальности.

Данная программа прошла успешную апробацию на кафедре иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов Института экономики и финансов К(П)ФУ и показала хорошие результаты. В 2011, 2012 и 2013 годах магистры участвовали в научно-практических конференциях, круглых столах с участием представителей зарубежных компаний и в программах Республики Татарстан для получения грантов на обучение в зарубежных вузах.

Научная новизна и практическая значимость:

1. в соответствии с основной целью и задачами курса «Иностранный язык» для магистров в статье детерминируется приоритет формирования стратегической и дискурсивной языковых коммуникативных компетенций;
2. при отборе и структурировании контента языковой подготовки в рамках курса «Иностранный язык» профессорско-преподавательский состав кафедры руководствуется доминантой развития критического мышления обучающегося корпуса;
3. автором доказана результативность программы, прошедшей успешную апробацию в рамках магистратуры в Институте экономики и финансов Казанского Федерального Университета по направлению 080100 «Экономика». Определены методики иноязычной подготовки, обеспечивающие её эффективность: составление ассоциативной карты (mind map), критический анализ литературы по специальности, написание summary, обзор литературы, написание эссе по теме исследования, разработка презентации проекта по проблеме научного исследования.

Литература:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2013.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: АСТ «Астрель», 2010.

3. *Кластер Д. Что такое критическое мышление / Дэвид Кластер // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М.: ЦГЛ, 2005.*

Anatoliy V. Zaharishchev,
practising doctor.

The Medical Profession Prestige: Deontological Aspect [Anatoliy V. Zaharishchev]

Key words: doctor, prestige, medical profession prestige, deontology, medical ethic.

Summary: the article deals with the most sharp and eternal problems of medical ethic and increasing the prestige of medical profession through the keeping deontological basis.

Nec quisquam melior medīcus, quam fidus amīcus.
(Нет лучшего врача, чем лучший друг)

Проблемы медицины в целом и врачебной деятельности в частности относятся к категории «вечных», обсуждаемых в любые времена, в любом обществе. Однако, в определенные периоды острота вопросов, связанных с организацией здравоохранения, становится очевидной, а проблема престижа врача – актуальной. Именно в такое время мы живём и работаем. Наше время – период противоречий, серьезных преобразований, перемен, реформирования всей системы здравоохранения, что не может не отразиться на престиже врача.

Прежде всего, на наш взгляд, следует обратиться к понятию «престиж», чтобы понять, под влиянием каких факторов находится данное явление. На страницах самых разных словарей находим более или менее точные определения. Итак, престиж описывают словами – авторитет, авторитетность, достоинство, репутация, уважение, реноме, привлекательность, обаяние, очарование, влияние, значимость. (Словарь иностранных слов русского языка, Словарь синонимов, Толковый словарь Ушакова, Толковый словарь Ожегова, Исторический словарь галлицизмов русского языка, Большой энциклопедический словарь).

В Большой психологической энциклопедии престиж описывается как мера признания обществом заслуг индивида; результат соотнесения социально значимых характеристик субъекта со шкалой ценностей, сложившейся в данной общности. Это определение обращает наше внимание на такие важные аспекты, как зависимость престижа человека (субъекта) от социума, от ценностей общества, что совершенно справедливо.

Однако ближе всего к данной работе, на наш взгляд, определение, предложенное в Современной энциклопедии. ПРЕСТИЖ — (французское prestige, первоначально обаяние, очарование), значимость, привлекательность, приписываемая в общественном сознании различным сторонам деятельности людей: социальному положению, профессии, действиям людей, их психологическим качествам. Это определение легко переносится на врачебную деятельность, и таким образом получаем определение престижа врача. Это значимость, привлекательность, приписываемая в общественном сознании социальному положению врача, его профессиональным действиям и психологическим качествам.

Носителем престижа в конечном счёте выступает личность, то есть каждый конкретный врач своим поведением, действиями, общением с пациентами вольно или

невольно оказывает влияние на престиж профессии в целом. Объективной основой признания привлекательности или значимости профессии врача является реальный вклад в удовлетворение общественной потребности в охране здоровья, но в общественном мнении оценка этого вклада может подвергаться искажениям, поскольку такая оценка опосредуется многими социальными и психологическими факторами.

Динамику престижа нельзя толковать однозначно как отражение какого-то одного фактора. Изучение Престиж выступает как важный показатель таких недоступных прямому наблюдению явлений, как система ценностей общества, степень социальной дифференциации и некоторых других. Изменение престижа за определенный период позволяет судить о происходящих социальных изменениях.

Комиссия Общественной палаты РФ по охране здоровья представила результаты социологического исследования 2011 года по оценке современного состояния престижа профессии врача. Согласно результатам, престиж профессии низкий, и оснований для позитивного сдвига не предвидится.

По данным общероссийского опроса граждан, почти половина опрошенных (43 процента) считают, что престиж профессии врача низкий, 27 процентов – уровень престижа средний, высоким престиж врача считает 19 процентов опрошенных.

Мнение практикующих врачей о состоянии здравоохранения более оптимистично: лишь каждый третий (33%) уверен, что данная сфера находится в плохом состоянии, в то время как среди населения на плохое состояние здравоохранения указал каждый второй опрошенный (53%).

Причины падения престижа профессии врача у разных групп опрошенных отличаются. Так, граждане (пациенты) отмечали недостаточный профессиональный уровень подготовки медработников (50%), отрицательные человеческие качества медицинских работников (48%), платную медицину, дороговизну лечения (35%), плохую организацию работы в медучреждениях, отсутствие порядка (35%).

По мнению врачей и студентов медвузов, причины падения престижа в низком уровне заработной платы (73%), негативном отношении СМИ к врачам (49%), а также плохом финансировании здравоохранения в целом (38%).

Весьма интересными выглядят показатели изменения престижа врача в глазах общественного мнения.

Таблица 1.

	2006 год	2011 год
невысокий	30,2%	50%
низкий	22,2%	30%
высокий	41,3%	20%
достаточно высокий	17,5%	-
затруднились ответить	15,8%	-

Приведённые данные убедительно свидетельствуют о падении престижа врача в обществе.

Как же оценивают престиж своей профессии сами врачи? В целом и они согласны с его падением и называют следующие причины.

Таблица 2.

	2006 год	2011 год
Низкий уровень заработной платы	65,1%	95%
Тяжелые условия труда	19%	25%
Отсутствие перспективы карьерного роста	12,7%	35%

Под тяжёлыми условиями труда медицинские работники понимают организационные трудности, высокую интенсивность работы, психологические нагрузки, работу с асоциальными больными.

Заметим, что названо несколько факторов снижения престижа врача. Их можно поделить на две большие группы – внешние и внутренние факторы. К внешним факторам отнесём проблемы финансирования здравоохранения и заработной платы врачей, отношение средств массовой информации к деятельности медицинских работников. Изменение этих факторов не находится во власти самих врачей.

Другое дело – факторы внутренние, их содержание и действие во многом определяется самим профессиональным сообществом врачей. К ним относятся отмеченные выше пациентами низкий профессиональный уровень врачей и их отрицательные человеческие качества. Эти факторы, снижающие престиж врача, относятся к проблеме служебной этики или деонтологии. Среди необходимых черт служебной этики сами врачи, по данным опроса, называют: способность брать на себя ответственность (85%), дисциплинированность (75%), взаимопомощь (45%), способность к компромиссу (20%), честность (30%), заботу о положительном имидже организации (5%). Очевидно, что внутри профессионального медицинского сообщества значимость вопросов деонтологии не подвергается сомнению.

Как современная наука трактует понятие «деонтология»? Каково его содержание? Деонтология (от греч. δέον — должное) — учение о проблемах морали и нравственности, раздел этики. Термин введен в XIX веке Бентамом в своей работе «Деонтология, или наука о морали» (англ. Deontology or The Science of Morality) для обозначения теории нравственности как науки о морали. Основы деонтологии в отечественной медицине заложил заслуженный советский онколог Н. Н. Петров.

Впоследствии наука сузилась до характеристики проблем человеческого долга, рассматривая долг как внутреннее переживание принуждения, задающегося этическими ценностями. В ещё более узком смысле деонтология была обозначена, как наука, изучающая конкретно медицинскую этику, правила и нормы взаимодействия врача с коллегами и пациентом.

Медицинская деонтология включает в себя:

- Вопросы соблюдения врачебной тайны
- Меры ответственности за жизнь и здоровье больных
- Проблемы взаимоотношений в медицинском сообществе
- Проблемы взаимоотношений с больными и их родственниками.

Медицинская деонтология охватывает широкий круг проблем, связанных с взаимоотношениями медиков с больными, их близкими, со здоровыми людьми (практические мероприятия), а также между собой в процессе лечения больного. Должное отношение врача к больному предполагает доброжелательность, сострадание, максимальную отдачу своих умений и знаний, основанных на высоком профессионализме в постоянном самосовершенствовании. Главный принцип в отношении врача к больному состоит в следующем: относись к заболевшему так, как хотелось бы, чтобы относились в аналогичном положении к тебе.

Отношение медиков к родственникам больного предполагает приобщение их к борьбе за выздоровление заболевшего, а также попытки смягчить переживания близких больному людей в случаях, когда лечение неэффективно. При этом следует учитывать психотравмирующий эффект болезни на родственников больного, их реакцию на неблагоприятный исход заболевания, возможности и желание сотрудничать с врачами.

На многих научных форумах последнего десятилетия, посвященных проблемам медицинской деонтологии, обсуждался вопрос о том, что медицинская техника, аппаратура, многочисленные лабораторные анализы отдалили врача от больного и обезличили пациента. На фоне прогрессирующей специализации и улучшения технической оснащённости медицины может теряться не только целостное восприятие больного, но и интерес к нему как к личности. Это явление получило название дегуманизации, или «ветеринаризации», медицины. Часто возникают ситуации, когда лечат болезнь, а не больного. Все это создает предпосылки для нарушения изначальных принципов, служащих основой врачебной деятельности. В таких условиях потребность больного в сердечном отношении к нему медиков еще более возросла.

При всем том, что техника, особенно компьютерная, способствует объективизации диагностического, лечебного и прогностического процессов, медицина была и остается сплавом науки и искусства. А.Ф. Билибин писал: «При врачевании должно использоваться не одно крыло (наука), а два крыла — наука и искусство. Для настоящего полета (врачевания) нужен взмах обоих крыльев. Без проникновения во внутренний мир больного человека, чему способствует искусство, врачевание неполноценно».

В связи с развитием здравоохранения возникает ряд новых вопросов, связанных с соблюдением врачебной правды и врачебной тайны. Врачебная правда предполагает такую информацию для больного и близких ему людей, которая не приносит вреда. Что же касается врачебной тайны, то вследствие увеличения числа лиц, имеющих доступ к информации о больном (врачи различных специальностей, регистратор, статистик, другой медперсонал), эта проблема выходит за рамки только врачебной. Поэтому правильнее говорить о медицинской тайне. Кроме того, возросшая образованность пациентов обуславливает их повышенный интерес к диагнозам, результатам исследований, прогнозу болезни. Медицинская тайна предполагает неразглашение сведений о болезни (если это не противоречит интересам общества) не только окружающим, но в ряде случаев и самому больному. Надо беречь пациента от тех сведений, которые могут нанести вред его психике и способности бороться с болезнью.

Современными учёными в области медицинской деонтологии выделено несколько моделей отношений врача и пациента. Назовём их.

1. Модель Гиппократ («не навреди»).

Принципы врачевания, заложенные «отцом медицины» Гиппократом (460-377гг. до н.э.), лежат у истоков врачебной этики как таковой. В своей знаменитой «Клятве», Гиппократ сформулировал обязанности врача перед пациентом.

2. Модель Парацельса («делай добро»).

Сложилась в Средние века. Наиболее четко ее принципы были изложены Парацельсом (1493-1541гг.). В отличие от модели Гиппократа, когда врач завоевывает социальное доверие пациента, в модели Парацельса основное значение приобретает патернализм - эмоциональный и духовный контакт врача с пациентом, на основе которого и строится весь лечебный процесс. В духе того времени отношения врача и пациента подобны отношениям духовного наставника и послушника, так как понятие *pater* (лат. - отец) в христианстве распространяется и на Бога. Вся сущность отношений врача и пациента определяется благодеянием врача, благо в свою очередь имеет божественное происхождение, ибо всякое Благо исходит свыше, от Бога.

3. Деонтологическая модель (принцип «соблюдения долга»).

В основе данной модели лежит принцип «соблюдения долга» (*deontos* по-гречески означает «должное»). Она базируется на строжайшем выполнении предписаний морального порядка, соблюдение некоторого набора правил, устанавливаемых медицинским сообществом, социумом, а также собственным разумом и волей врача для обязательного исполнения. Для каждой врачебной специальности существует свой «кодекс чести», несоблюдение которого чревато дисциплинарными взысканиями или даже исключением из врачебного сословия.

4. Биоэтика (принцип «уважения прав и достоинства человека»).

Современная медицина, биология, генетика и соответствующие биомедицинские технологии вплотную подошли проблеме прогнозирования и управления наследственностью, проблеме жизни и смерти организма, контроля функций человеческого организма на тканевом, клеточном и субклеточном уровне. Поэтому как никогда остро стоит вопрос соблюдения прав и свобод пациента как личности (право выбора, право на информацию и др.)

5. Модель информированного согласия.

Нравственная ценность автономии личности оказалась столь высока, что благодеяние врача вопреки воле и желанию пациента ныне считается недопустимым. Под информированным согласием понимается добровольное принятие пациентом курса лечения или терапевтической процедуры после предоставления врачом адекватной информации. Можно условно выделить два основных элемента этого процесса: 1) предоставление информации и 2) получение согласия. Первый элемент включает в себя понятия добровольности и компетентности.

Врачу вменяется в обязанность информировать пациента:

- 1) о характере и целях предлагаемого ему лечения;
- 2) о связанном с ним существенном риске;
- 3) о возможных альтернативах данному виду лечения.

В целом поворот к доктрине информированного согласия стал возможен благодаря пересмотру концепции целей медицины. Традиционно считалось, что первая цель медицины - защита здоровья и жизни пациента. Однако нередко достижение этой цели сопровождалось отказом от свободы больного, а значит, и ущемлением свободы его

личности. Пациент превращался в пассивного получателя блага. Главная цель современной медицины - благополучие пациента, и восстановление здоровья - подчинено этой цели как один из составляющих элементов.

Уважение автономии индивида является одной из основополагающих ценностей цивилизованного образа жизни. Любой человек заинтересован в том, чтобы принимать решения, влияющие на его жизнь, самостоятельно.

Таким образом, сегодня самоопределение индивида есть высшая ценность, и медицинское обслуживание не должно являться исключением.

В разговоре о медицинской деонтологии невозможно обойтись без примеров. Один из них – пример о сложной ситуации оплаты врачебной помощи. В книге "О самовоспитании врача» Е.А.Вагнер и А.А.Росновский рассказывают об одном из крупнейших клиницистов конца XIX века, пользовавшемся вполне заслуженной популярностью: «К сожалению, он отличался очень тяжёлым характером и корыстолюбием. Имея огромную практику, он брал с больных за визит 100 рублей (в то время большие деньги).

Однажды к нему обратился за помощью заболевший туберкулёзом врач, специально приехавший с этой целью из далёкой Сибири. Но профессор отказал в консультации, заявив, что деньги с врача брать неудобно, а бесплатно он принципиально никого никогда не лечит.

Об этом как-то узнали студенты-медики. Они собрали 100 рублей монетами 2- и 3-копеечного достоинства и мешок с этими медяками демонстративно выставили перед лекцией на кафедру профессора. Получился скандал, и в конечном итоге ему пришлось оставить университет».

О значимости слова врача, которым можно «убить» и вылечить, свидетельствует пример из биографии знаменитого художника Карла Брюллова. В 1847 году на сорок седьмом году жизни у Брюллова появились боли в области сердца, незначительная одышка, быстрая утомляемость. Лечивший его опытный домашний доктор распознал заболевание аорты. В одной из доверительных бесед врач сказал Брюллову, что предельный срок жизни больных с таким заболеванием – пять лет. Карл Иванович Брюллов умер от разрыва аорты и массивного кровотечения точно к концу пятилетнего срока, предсказанного его лечащим врачом, - в 1852 году. Доктор нанёс больному ещё и длительную психологическую травму, ожидание года смерти.

Поскольку приводить случаи из собственной практики считаем деонтологически неоправданным, вспомним пример сознания личного и врачебного достоинства доктора Швеннингера, личного врача Бисмарка, всесильного в своё время канцлера кайзеровской Германии.

Бисмарк на протяжении многих лет лечился от серьёзного заболевания, сменил многих врачей, к которым относился в большинстве случаев презрительно: в присутствии высокопоставленного пациента они теряли своё достоинство и их «позвоночник приобретал излишнюю гибкость».

Как-то при очередной смене врача к Бисмарку был приглашён Швеннингер. Когда он начал собирать подробный анамнез, Бисмарк небрежно заметил, что у него нет времени на длинные разговоры.

«Тогда лечитесь у ветеринара», - спокойно отпарировал Швеннингер. Такой ответ озадачил надменного вельможу и пробудил у него чувство уважения к доктору. С этого

времени Швеннингер почти двадцать лет пользовался доверием своего знаменитого пациента.

Возможно ли вернуть профессии и личности врача то безграничное уважение и доверие, которое было разрушено за последние несколько десятилетий, повысить престиж его профессии? Возможно! Наряду с иными факторами следование деонтологическим принципам и правилам в ежедневной работе с пациентами и общении с коллегами должно стать естественной потребностью каждого медицинского работника.

Viktor A. Grachev,
power engineer.

Heat-sink Devices on the Basis of Magnetic Field Energy [Viktor A. Grachev]

Key words: magnetic field, magnetic field energy, heat-sink devices.

Summary: the article presents the main principals of the heat-sink devices structure and work on the basis of magnetic field energy. Demand for the invention № 2012150439.

Создание аккумулирующих устройств на основе энергии магнитного поля перспективное направление в энергетике. Современная технология позволяет создать СПИН (сверх проводящий индуктивный накопитель) требуемой мощности для выравнивания графика потребления отдельных потребителей, но преобразование энергии СПИН в электроэнергию возможно только в виде импульса и всё сразу. Технологии преобразования энергии поля постоянных магнитов в электроэнергию пока не существует, и вряд ли это возможно.

Если преобразование энергии постоянных магнитов в электроэнергию не возможно, а у индуктивных накопителей только в виде импульса, то в механическую энергию вполне реально. Можно сделать простой опыт: подключить соленоид к источнику постоянного тока через амперметр, включить питание амперметр покажет ток в цепи согласно закону Ома $I = U/R$. Поднесем ферромагнетик к соленоиду, он втянется в магнитное поле. Амперметр показал, что в момент втягивания ток снизил своё значение (стрелка качнулась в сторону нуля), к активному сопротивлению соленоида добавилось индуктивное сопротивление $I = U/R + L$, то есть произошло потребление энергии. И наоборот при извлечении ферромагнетика из магнитного поля ток увеличится, $I = U/R - L$ возвращение энергии. Можно сказать, что за счёт механической работы, происходит индуктивное потребление энергии из цепи постоянного тока. В случае замены соленоида постоянным магнитом, происходит преобразование механической энергии в энергию магнитного поля, и наоборот.

Рассмотрим работу двигателя Кюри, ферромагнетик втягивается в магнитное поле, в определенном секторе он подвергается нагреву теряет ферромагнитные свойства и не встречая сопротивления выходит из него. В магнитное поле втягивается холодная часть ротора: то есть происходит вращение или механическая работа. Здесь два вида энергий, магнитного поля и тепловой, преобразуются в механическую энергию. Тема очень интересная, но можно делать только предположения, какой баланс энергий? Какое к.п.д.?

Тепловая энергия тратится только на переключение ферромагнетика из одного состояния в другое? Сколько потребляется энергии поля? На эти вопросы нет ответа. Методик расчёта притягивания ферромагнетиков магнитным полем не существует. Но почему-то кроме демонстрации эффекта на уровне игрушки дело дальше не идёт. Конечно двигатель Кюри, изначально имеет недостаток, это тепловая инерционность. Нагрев и охлаждение нужно осуществлять в районе одного градуса, но в точке Кюри аномальная теплоемкость. И создание быстроходных машин с высокой удельной мощностью проблематично.

Машина магнитного поля, электрический аналог двигателя Кюри. Принцип работы машины магнитного поля основан на свойстве магнитного поля, притягивать ферромагнетики, и свойстве ферромагнетиков снижать магнитную проницаемость при насыщении магнитным полем. В магнитном поле подковообразного магнита расположен ротор посаженный на вал при помощи опорного диска. Ротор состоит из сегментов. Каждый сегмент представляет собой ферромагнитный магнитопровод с магнитно замкнутой системой со своей обмоткой. При подаче напряжения на обмотку внутреннее магнитное поле насыщает сегмент. Магнитная проницаемость для внешнего магнитного поля насыщенного сегмента уменьшается. На разности магнитной проницаемости насыщенных и не насыщенных ферромагнетиков, построен принцип работы машины магнитного поля.

Автор сделал работоспособную модель машины, которая пока только доказывает, что идея верна машина работает. Конструкция ммп позволяет иметь рабочий сверхпроводящий соленоид в магнитной системе, и отдельно стоящий СПИН питающий его. Здесь можно делать определенные расчеты. Использование постоянных магнитов в качестве накопителей энергии предлагается впервые, для расчётов здесь требуются экспериментальные данные. Предложенный способ аккумулялирования энергии настолько нов, что делать прогнозы о его применимости в энергетике пока рано. Какой будет КПД данной машины не известно. Нет методик расчёта ммп, здесь требуются исследования. Подана заявка на изобретение.

Vadim O. Tkachenko ,
PhD, senior researcher,

Leonid A. Voronin,
PhD, senior researcher,
Budker Institute of Nuclear Physic

Radiation-technological installations based on ILU-type accelerators [Vadim O. Tkachenko, Leonid A. Voronin]

Key words: radiation treatment, industrial accelerator.

Summary: The described radiation-technological installations are purposed for industrial irradiation of polymers and single-used medical goods. The installations consist of linear electron accelerator, radiation shielding, underbeam conveyor system.

Из десятков существующих радиационных технологий в России в настоящее время интенсивно используются и развиваются два направления: модификация полимерных изделий для придания им новых свойств и радиационная стерилизация одноразовых медицинских изделий.

В первом направлении наиболее востребованными являются производство термоусаживаемых трубок для электронной промышленности, полиэтиленовых труб и термоусаживаемых манжет для систем горячего водоснабжения..

Во втором направлении наиболее массовым является радиационная стерилизация одноразовой медицинской одежды и очистка био-активных добавок (БАД).

Источниками излучения для перечисленных технологий являются радиационно-технологических установки и комплексы (РТУ и РТК) на основе ускорителей электронов.

Эффективность работы РТУ, в частности, производительность, определяется, в основном, такими параметрами ускорителя как энергия и ток пучка ускоренных электронов. Энергия определяет глубину проникновения электронов в вещество (т.е. грубо говоря, толщину обрабатываемого материала), током условно определяется скорость прохождения продукции через зону облучения. Приобретение изделием новых свойств (в случае модификации полиэтилена) или стерильность (в случае одноразовой медицинской одежды и БАД) определяется *дозой* излучения.

В случае коммерческого использования РТУ определение ее производительности является критически важным фактором.

Так, например, максимально возможная производительность установки с ускорителем 5.0 МэВ, 15 кВт составит порядка тонны в час при дозе 25 кГр. Очень грубо для диапазона энергий электронов 2.5 – 7.5 МэВ (и независимо от типа ускорителя) производительность будет изменяться пропорционально мощности ускорителя. Нужно отметить, что реальная производительность всегда меньше максимально возможной из-за коэффициента заполнения конвейерной системы, который для разных типов конвейеров может составлять порядка 0.7 – 0.9.



Рис.1 Ускоритель типа ИЛУ производства ИЯФ СО РАН с конвейерной системой.

В состав облучательного комплекса обычно входят: облучательное помещение (бункер), помещения для систем питания и охлаждения ускорителя, вентиляции, комната управления, лаборатория, мастерские, складские помещения.

Основным радиационно-опасным фактором при работе ускорителя является тормозное излучение (гамма-излучение в широком спектре), образующееся на конструктивных элементах ускорителя и конвейерной системы, элементах защиты при попадании на них рассеянных электронов.. Ввод конвейера в биологическую защиту осуществляется через лабиринт или через специальным образом организованные проходы в защите. Ввод коммуникаций (эл. кабели, трубопроводы, коробка вытяжной и приточной вентиляции) в бункер также производится через лабиринты.

Энергопотребление собственно ускорителя, естественно, зависит от его мощности. Потребности облучательного комплекса в целом могут составлять до 300 кВт, что требует обычно установки собственной электроподстанции.

Существующие и перспективные РТК.

С 1970 года Институт ядерной физики разрабатывает и производит импульсные высокочастотные ускорители электронов типа ИЛУ для применения их в промышленных и исследовательских радиационно-технологических установках. Конструктивные и схемные решения предусматривают длительную непрерывную и круглосуточную работу ускорителей в условиях промышленного производства.

Ускорители типа ИЛУ (табл.1) перекрывают диапазон энергий $0,7 \div 5$ МэВ при мощности ускоренного пучка до 50 кВт. Их отличительными особенностями являются простота конструкции, удобство в эксплуатации и надежность при длительной работе в условиях промышленного производства.

Таблица 1

Параметры	ИЛУ-8	ИЛУ-6	ИЛУ-10
Энергия электронов, МэВ	0,7-1,0	1,2-2,5	2,5-5,0
Средняя мощность, кВт	20	20	50
Потр. мощность, кВт	70	100	150
Масса ускорителя, т	1,2	2,2	2,9

Для целей стерилизации наиболее подходят ускорители ИЛУ6 и ИЛУ10 (рис.2). Максимально возможная производительность РТК с ИЛУ-6 составляет 1000 кг/час (при поверхностной дозе 25 кГр), РТК с ИЛУ-10 – более 2000 кг/час.



Можно привести примеры успешной организации стерилизационных комплексов:

- РТК для стерилизации одноразовых медицинских шприцев на основе ускорителя ИЛУ-6 много лет успешно эксплуатировался в НПО «Аксион» (г. Ижевск);

- в Новосибирске создан и успешно работает РТК на основе ускорителя ИЛУ-10, предназначенный обработки лекарственного сырья;

- последние несколько лет на стендах ИЛУ-6 и ИЛУ-10 в нашем институте производится сертифицированная стерилизация одноразовой медицинской одежды.

Управление ускорителями и синхронизированными с ними конвейерными системами полностью автоматизировано. Контролируются энергия, средний ток пучка электронов, ширина развертки, скорость конвейера. Ведется «автоматический журнал» работы РТУ с записью основных параметров и режимов облучения.

В ряде случаев может оказаться необходимой обработка медицинских изделий, имеющих сложную геометрию и обладающих большой массовой толщиной. Для такой обработки использование ускоренных электронов неэффективно. Решить данную проблему позволяет система конверсии электронов в тормозное излучение, имеющее высокую проникающую способность. Производительность в этом случае может составить до 300 кг/час (при дозе 10 кГр). Перевод ускорителя из режима генерации электронного пучка в режим генерации тормозного излучения занимает не более 30 минут.

Использование промышленных стерилизаторов на основе ускорителей сталкивается с серьезной проблемой. Дело в том, что интеграция радиационно-технологической установки в состав производственного предприятия не всегда экономически оправдана. Стоимость комплекса достаточно велика, продукция же отдельного предприятия, производящего ограниченную номенклатуру изделий, как показывает практика, может быть стерилизована за не более чем 2-3 часа работы ускорителя в день.

Решением этой проблемы должно стать создание в России облучательных центров (1-2-х на регион), полностью покрывающих потребности в стерилизации производителей медицинской продукции нескольких соседних территориальных областей.

Igor V. Volobuev,
senior researcher;

Lev Kh. Kryukov,
researcher;

Valeriy Ya. Nikulin,
principal investigator;

Sergey N. Polukhin,
leading researcher,

Lebedev Physical Institute, Russian Academy of Sciences.

Dependence of Neutron Yield on the Geometry and Materials of Electrodes of Plasma Focus Installation [Lev Kh. Kryukov, Valeriy Ya. Nikulin, Sergey N. Polukhin, Igor V. Volobuev]

Key words: Plasma focus, neutron scaling, Z –pinch.

Summary: Preliminary probe experiments on the Filippov-type plasma focus with the energy $E=70$ kJ and a current of about 1 MA show significant stray currents flowing near the insulator. To suppress them and optimize the discharge circuit, the main discharge chamber elements, i.e., the insulator, anode and cathode liner, were changed. As a result, a 30-fold increase in the setup neutron yield to $Y_n=5 \cdot 10^{10}$ neutrons per pulse was detected.

Введение

На протяжении последних десятилетий самыми мощными источниками рентгеновского и нейтронного излучения являются быстрые и сверхбыстрые Z-пинчевые разряды [1,2]. Например, на установке «РБФА-II» (или Z) (USA) получен абсолютный выход мягкого рентгеновского излучения установки нескольких МДж и выход нейтронного излучения более 10^{13} н/имп за времена менее десяти наносекунд [3]. Благодаря этому, эти разряды находят применение в исследованиях по термоядерному синтезу, изучению экстремальных состояний материи, военной тематике, материаловедению, геологической разведке углеводородов.

Одна из главных трудностей в достижении высоких величин тока – это развитие в плазменном столбе разряда различных неустойчивостей, приводящих к его разрушению и переходу тока на периферию. Опыт исследований во всем мире показал, что самый надежный способ борьбы с такой ситуацией – это наращивание тока разряда за времена короче характерных плазменных неустойчивостей. Однако довольно простая физическая идея в техническом воплощении оказалась чрезвычайно дорога. Например, реализация импульса тока длительностью порядка десятков наносекунд и амплитудой 10-20 МА вылилась в создание упомянутой выше установки Z стоимостью порядка миллиарда долларов.

Существенный вклад в решение данной проблемы вносят исследования высокотемпературной замагниченной плазмы, создаваемой в импульсных сильноточных Z-пинчевых установках типа плазменный фокус (ПФ). В отличие от лазеров, токамаков, ловушек установки данного типа характеризуются простой технологией и высокой интенсивностью излучений. К настоящему времени, например, на установке PF-1000 (Польша) с энергоемкостью накопителя энергии 1 МДж получен выход нейтронов (DD) около 10^{12} н/имп.

Как известно нейтронный выход на Z-пинчах пропорционален (грубо) четвертой степени тока разряда [4]. На дорогих и сложных ускорителях ток превышает 15МА [3], на сравнительно простых плазменных фокусах максимальный ток остановился на 2-3МА [5]. Такое отставание обусловлено двумя причинами: сложностью организации в газе сплошной токовой плазменной оболочки и электротехническими проблемами поднятия тока, используя только конденсаторную батарею. Первая причина доминирует на ПФ филипповского типа – слишком большая поверхность плазменной оболочки, стартующей от изолятора. Вторая причина свойственна мэйзеровским фокусам. Они наиболее распространены благодаря большей эффективности работы и стабильности нейтронного выхода. Однако на них труднее увеличить ток разряда посредством простого увеличения емкости батареи, поскольку это затягивает время разряда, для чего необходимо увеличивать длину пробега токовой оболочки, соответственно длину электродов и индуктивность всего разряда, что приводит к незначительному росту тока разряда [6]. В то же время для филипповского типа ПФ наращивание емкости батареи не приводит к существенному увеличению индуктивности разрядной камеры из-за ее плоской геометрии. Основным недостатком существующих плазмфокусных установок такой геометрии – низкий нейтронный выход и нестабильность работы, по указанной выше причине. Например, на установке ПФ-400 (ФИАН) большая рыхлая и неоднородная плазменная оболочка оставляет после своего прохода слишком много газа, в котором проходят вторичные пробои. Магнито-зондовые измерения показали, что более половины полного тока разряда остается около фарфорового изолятора [7].

Результаты этих измерений были проанализированы и проведены радикальные изменения конструкции разрядной камеры, направленные на создание компактной сплошной однородной плазменной оболочки. Во-первых, проведена замена фарфорового изолятора на термостойкий керамический меньшего диаметра и высоты, соответственно уменьшен диаметр анода и катода. Во-вторых, сплошной катодный лайнер из листовой нержавеющей стали заменен лайнером типа «беличье колесо», позволяющий легче менять радиальный и торцевой зазор между электродами. Электрическая цепь разряда не менялась.

Схема эксперимента.

Конденсаторная батарея заряжалась до 30 кВ и состояла из 32 конденсаторов типа ИК40-5, каждый емкостью 5мкФ, индуктивностью 40 нГн. Батарея коммутировалась 4-мя газонаполненными разрядниками. Максимальный ток разряда менялся от 0.8 МА до 1.1МА в зависимости от конфигурации камеры, время нарастания тока 5-6мкс. Эксперименты проводились на чистом дейтерии.

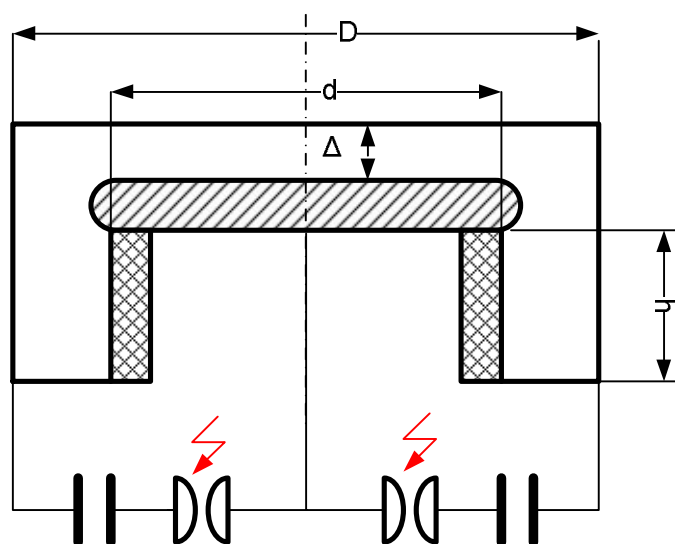


Рис.1. Схема разрядной камеры

Полный ток разряда измерялся калиброванным поясом Роговского с временным разрешением 30 нс. Нейтронный выход регистрировался по нейтронно-активационной методике (замедлитель – оргстекло, покрытое слоем Cd, фольга – In, счетчик Гейгера СТС-5) [8]. Градуировка активационных счётчиков осуществлялась с помощью трех постоянных источников нейтронов Po-Be, Pu-Be и Am²⁴¹-Be, интенсивность которых известна с 10% точностью, определившей в основном погрешность измерения нейтронного выхода в эксперименте. Данные этой методики сопоставлялись с другими диагностиками измерения абсолютного нейтронного выхода на установках ПФ-3 и С-300 (НИЦ «Курчатовский институт»). Расхождение результатов не превышало 10 % .

Изменения конструкции разрядной камеры и повлекшие изменения параметров разряда приведены в таблице 1. Старый фарфоровый изолятор был заменен на новый керамический алундовый марки ВК94 меньшего диаметра и высоты. Диаметр уменьшен для лучшего согласования батареи и камеры (Рис.1) - в старой конфигурации «особенность» тока отставала от максимума тока (Рис.2. справа). Высота изолятора уменьшена в целях снижения индуктивности разряда и площади токовой оболочки. Старый катодный лайнер был изготовлен из листовой нержавеющей стали с прорезями для окон. Новый лайнер состоит из 24 латунных стержней диаметром 18мм и торца из листа нержавеющей стали толщиной 2.5мм.

Таблица 1. Старая и новая конфигурация разряда.

Конфигурация	Старая	Новая
Изолятор	Фарфор	Керамика ВК94
Диаметр изолятора - d, см	40	25
Высота изолятора – h, см	12	6.5
Диаметр катода- D, см	69	40
Осевой зазор между электродами- Δ, см	7	6, 4, 2, 1
Период разряда, мкс	22.4	24

Индуктивность цепи, нГн	80	90
Максимальный ток, МА	1.0-1.1	0.8-0.9
Амплитуда провала тока, %	10	20-50
Макс. нейтронный выход	$1.4 \cdot 10^9$	$5 \cdot 10^{10}$
Давление дейтерия, Торр	0.2	3.5-4.5

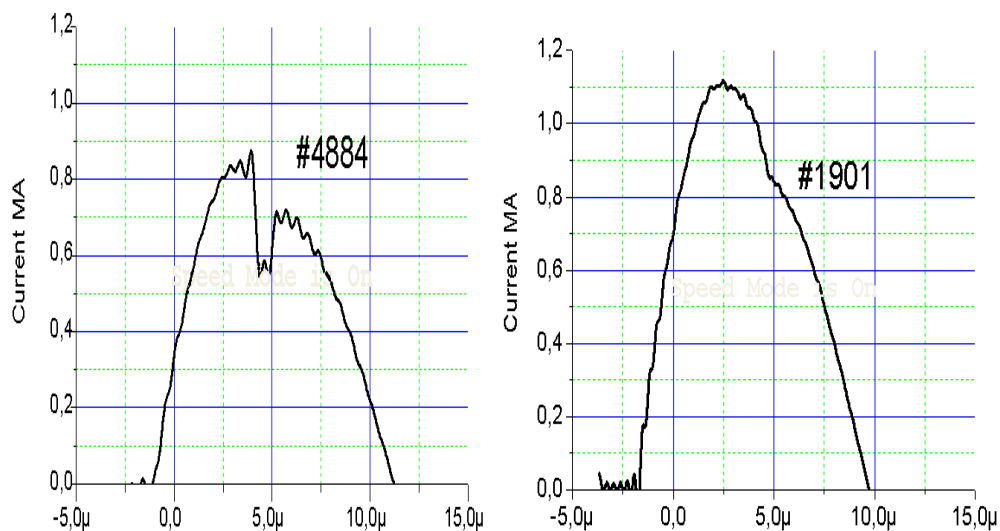


Рис.2.Ток разряда в новой и старой конфигурации.

Результаты эксперимента

Основные результаты указаны в таблице 1. Обнаружено:

1. Увеличение максимального абсолютного нейтронного выхода с $1.4 \cdot 10^9$ н/имп до $5 \cdot 10^{10}$ н/имп.
2. Увеличение рабочего давления дейтерия с 0.1-0.3 Торр до 3-5 Торр.
3. Изменение электрических параметров цепи. Увеличились период и индуктивность разряда (Табл.1 и Рис.2). Ток значительно уменьшился и в его максимуме образовался резкий провал величиной 20-50% амплитуды тока.
4. Максимальный нейтронный выход зарегистрирован при межэлектродном промежутке $\Delta=2$ см. При $\Delta= 6$ см и 4 см нейтронный выход в 1.5-2 раза ниже. При $\Delta=1$ см он падает в 10-20 раз.
5. Повышение стабильности нейтронного выхода (рис. 3).
6. Ускорение ввода камеры в режим после напуска в нее воздуха, достаточно 2-10выстрелов. В старой конфигурации процесс тренировки растягивался на несколько десятков и даже сотен выстрелов

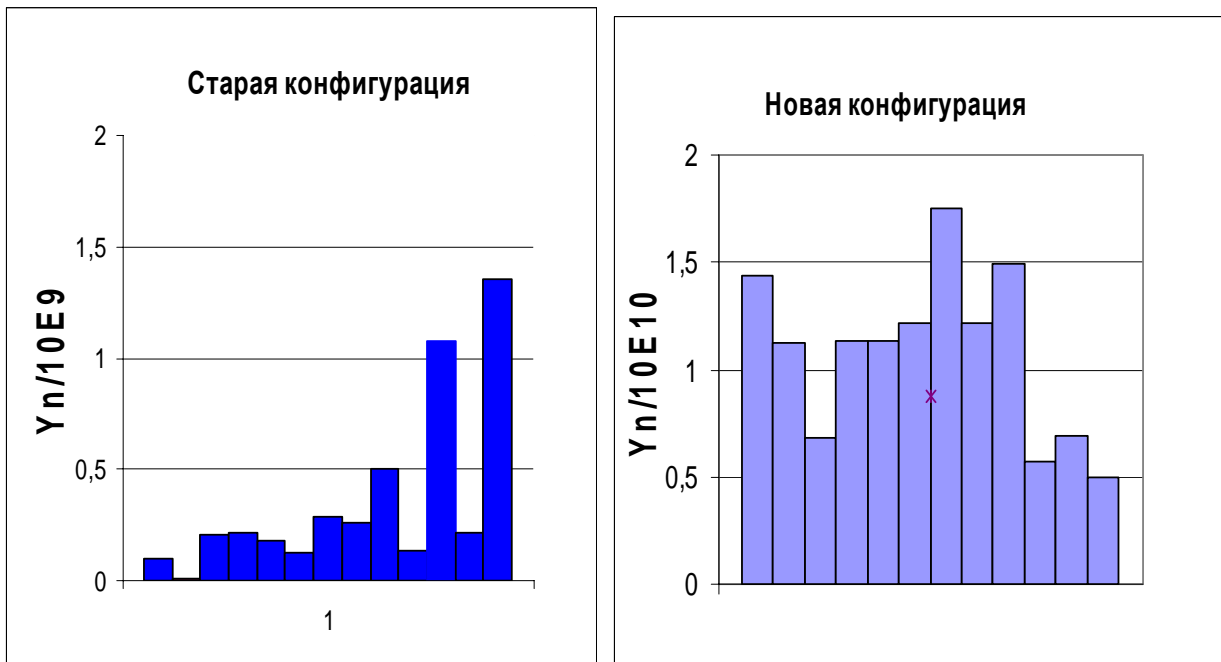


Рис.3 Сравнение абсолютного нейтронного выхода в серии выстрелов для старой и новой конфигурации

Обсуждение результатов эксперимента

Совокупность приведенных результатов по увеличению начального давления рабочего газа, по увеличению абсолютного нейтронного выхода, по уменьшению тока разряда свидетельствует об улучшении характеристик плазменной оболочки в новой конфигурации.

После прохода токовой оболочки остаточная плазма шунтирует основной ток в случае ее слабой замагниченности, т.е. когда частота электрон-ионных столкновений превышает циклотронную частоту. Для геометрии плазменного фокуса это дает оценку верхней границы диапазона давлений его работы [9], если оболочка пропускает практически весь газ:

$$n \sim 10^{11} I / r,$$

Где: n – электронная плотность [см^{-3}], I – ток разряда [A], r – характерный радиус разряда (изолятора) [см]. В нашем случае $I \cong 10^6 \text{A}$, $r \cong 10 \text{см}$, тогда $n \sim 10^{16} \text{см}^{-3} = 0.3 \text{ Торр}$ при допущении полной ионизации остаточного газа. То есть токовая оболочка даже при проницаемости близкой к 100% продолжает переносить ток разряда, если давление рабочего газа не превышает 0.3 Торра, что собственно и происходило в старой геометрии. В новой конфигурации фокус работает при давлениях выше 3 Торр, значит, проницаемость оболочки для набегающего потока газа упала на порядок.

Исходя из нейтронного скэйлинга повышение нейтронного выхода связано с ростом тока, протекающего через пинч. При меньшем полном токе (в сравнении со старой конфигурацией) это можно объяснить только значительным уменьшением паразитных токов в остаточной плазме.

Индуктивность паразитных токов на периферии разряда меньше индуктивности пинча. Рост шунтирующих токов ведет к снижению индуктивности разряда и росту полного тока, что и наблюдалось в эксперименте. Провал тока пинча в случае больших шунтирующих токов в старой геометрии был малозаметен на осциллограммах полного тока, но регистрировался магнитными зондами на расстоянии 10-20 см от оси камеры (Рис. 4). В новой конфигурации провал полного тока по амплитуде и длительности совпадает с зондовыми показаниями в старой конфигурации, что свидетельствует об отсутствии или значительно меньшем шунтировании тока пинча.

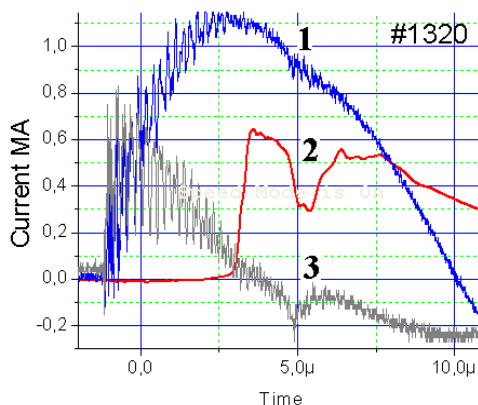


Рис. 4 Старая конфигурация. Кривая полного тока разряда (1), кривая тока регистрируемого зондом внутри $r < 20$ см (2), производная полного тока разряда (3).

Отдельный интерес представляет поиск оптимального осевого зазора между электродами. Очевидно, что уменьшение зазора ведет к уменьшению индуктивности разряда, росту полного тока и перераспределению вкладываемой мощности из батареи в токовую оболочку. С ростом энергетики установок ПФ индуктивность внешней цепи уменьшается, индуктивность пары разрядная камера – токовая оболочка определит ток разряда.

В наших экспериментах максимум нейтронного выхода достигнут при зазоре 2 см. Уменьшение зазора до 1 см привело к срыву устойчивого режима разряда. По всей видимости, для дальнейшего продвижения в этом направлении нужна определенная (не плоская) форма электродов вблизи оси. Такие работы помимо сказанного интересны в целях локализации области генерации нейтронов.

Заключение

В новой конфигурации плазменный фокус филипповского типа показал стабильность нейтронного выхода от выстрела к выстрелу на уровне современного плазменного фокуса мэйзеровского типа мегаджоульного уровня PF-1000 [12] Рис. 5.

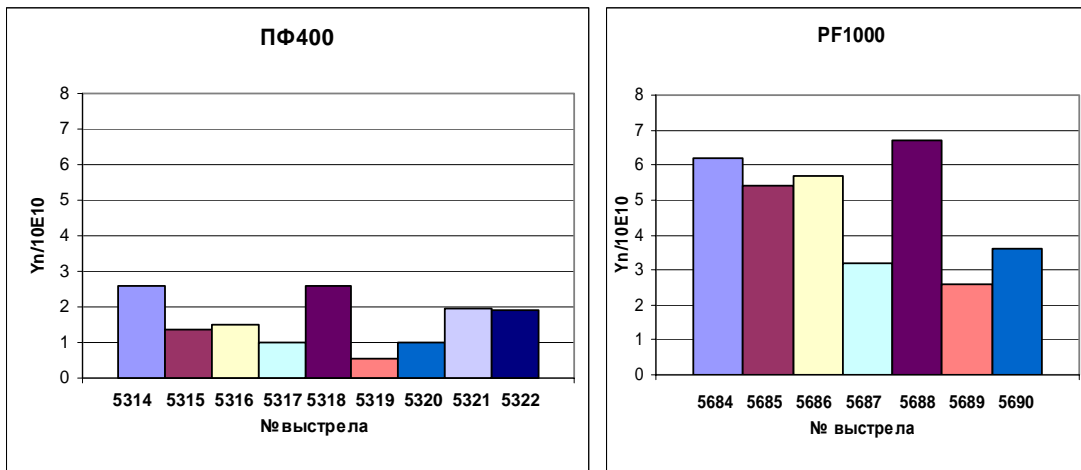


Рис. 5 Сравнение нейтронного выхода ПФ-400 и PF-1000 [12] в серии выстрелов.

По нейтронному скэйлингу от тока и энергетике он также не отстает от мэйзеровских фокусов Рис.6. При этом плазменный фокус филипповского типа, как показано в [6] обладает большим и пока нереализованным потенциалом по увеличению тока в мегаамперной области.

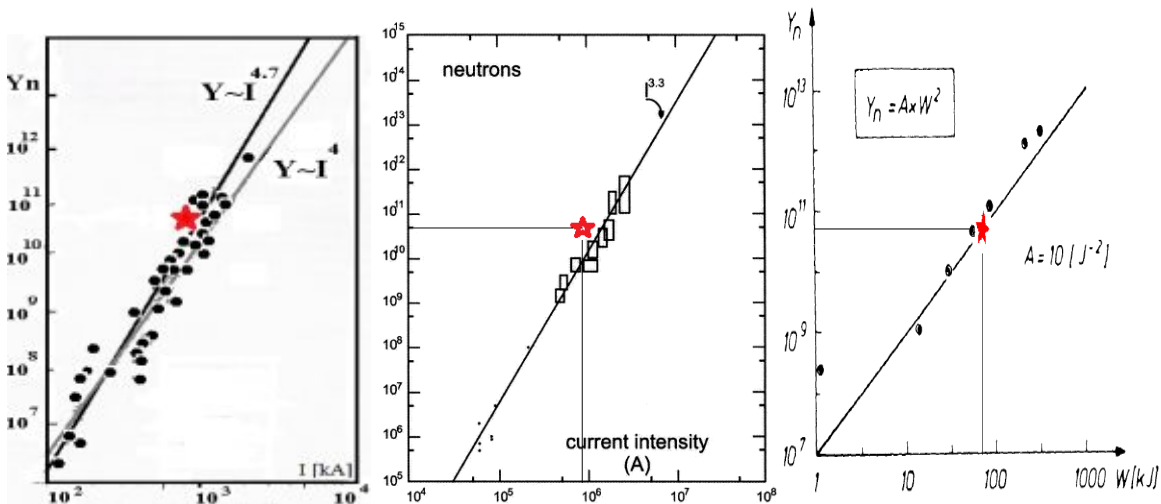


Рис.6 Положение установки ПФ-400 (отмечено звездочкой) на нейтронном скэйлинге по току и энергии. Графики взяты из работ [5,13,14].

Работа выполнена при поддержке Минобрнауки (ГК № 14.518.11.7006) и гранта Президента Российской Федерации для поддержки ведущих научных школ (НШ-354.2012.2).

Литература:

1. T.W.L.Sanford, R.E.Olson, R.C.Mock et.al. *Physics of plasmas*, v.7, N.11, November 2000, p. 4669.
2. Александров В.В. и др. // *Физика плазмы*. 2004. Т. 30. с. 615.
3. C. A. Coverdale, C. Deeney, A. L. Velikovich et al. *Neutron production and implosion characteristics of a deuterium gas-puff Z pinch.*, *PHYSICS OF PLASMAS* 14, 022706 2007
4. В.В. Вихрев, В.Д. Королев «Генерация нейтронов в Z-пинчах» // *Физика плазмы*, 2007, том 33, № 5, с. 397-423.
5. Pouzo J. // *Current trends in international fusion research- Proceedings of the 2d Symp.* // Ed. E. Panarella. Ottawa: NRC Research Press, National Research Council of Canada, 1999. p. 41.
6. В.Я. Никулин, С.Н. Полухин «О насыщении нейтронного выхода плазменных фокусов в мегаджоульном диапазоне» // *Физика плазмы*. 2007. Т. 33. № 4, с. 304-310.

7. И. В. Волобуев, А. Е. Гурей, В. Я. Никулин, С. Н. Полухин «Магнито-зондовые и нейтронные измерения на плазменном фокусе ПФ400» //Физика плазмы, 2010, том 36, № 12, с. 1075–1084.
8. O. N. Krokhin, V. Ya. Nikulin, and I. V. Volobuev «Compact Activation Detectors for Measuring of Absolute Neutron Yield Generated by Powerful Pulsed Plasma Installations», 21st Symposium on Plasma Physics and Technology, //Czech. J. Phys., 2004, 54, pp. 359–364.
9. В.Я. Никулин, С.Н. Полухин, А.А. Тихомиров «Простой критерий эффективности сгребания рабочего газа токовой оболочкой плазменного фокуса» //Физика плазмы, 2005, т. 31, № 7, с. 642-646.
10. Gourlan C., Kroegler H., Maisonnier Ch. et al, preprint C.N.E.N., Frascati, Italy, No.78.12/cc, July 1978.
11. В.И. Крауз, К.Н. Митрофанов, В.В. Мялтон и др., «Магнито-зондовые исследования токовой оболочки на установке ПФ-3» //Физика плазмы, 2010, том 36, №11, с. 997-1012.
12. B. Bienkowska, L. Karpinski, M. Paduch, M. Scholz. “Measurements of neutron yield from PF1000 device by activation method” //Czechoslovak Journal of Physics, Vol.56 (2006), Suppl. B., p.377-382
13. H. Schmidt “Diagnostics and scaling of fusion-produced neutrons in PF experiments” //NUKLEONIKA 2011; 56(2):107–112.
14. H. Schmidt, preprint IFP-87-5. Institut für Plasmaforschung, Universität, Stuttgart, November 1987.

**The Formation of Scientific Research Principles of the Lvov-Warsaw school Representatives
[Yelyzaweta L. Gaponenko]**

Key words: analytical philosophy, descriptive psychology, knowledge methods, internal experience

Summary: Article is devoted studying of ideas and the tendencies generated at representatives of the Lvov`s-Warsaw school. The author underlines that philosophical views of representatives of school weren't homogeneous and for the majority of them orientation to logic and analytical methods, scepticism in relation to traditional philosophy, idea of clarifications of language of a science and philosophy from "quasi-concepts" and quasi-problems" of the world outlook plan connected with them) is characteristic.

Цель написания этой статьи выявить те общие методологические принципы, которыми руководствовались представители Львовско-Варшавской школы, несмотря на многообразие интересов, направлений исследований и внешнее разнообразие методов.

Объектом исследования выступают «общие принципы научного исследования» у представителей Львовско-Варшавской школы.

Как в отечественной, так и в зарубежной науке накоплен сравнительно большой объем знания, касающийся, главным образом, педагогических достижений К. Твардовского, а также его достижений в области логики. Вместе с тем, философская проблематика данного мыслителя рассматривалась в основном фрагментарно. Первыми в мировой литературе монографиями, посвященными Львовско-Варшавской школе, где сосредоточивалось внимание на творчестве К. Твардовского, были книги такого автора, как З. Йордан: «Развитие математической логики и логического позитивизма в Польше между двумя войнами», а также «Развитие философии марксизма-ленинизма, начиная со второй мировой войны».

Между тем у самих ее представителей можно обнаружить столь широкий спектр философских воззрений и творческих позиций, что остается только строить догадки и предположения в отношении того теоретического (или иного) стержня, который помог бы нам раскрыть секрет феномена Львовско-Варшавской школы. Как подчеркивает Ю. А. Ильина «не объединяла львовских философов какая-то общая доктрина, какой-то единый взгляд на мир». «То, что образовало духовную основу этих исследователей, - считает она, - было не содержание науки, но лишь способ, метод философствования и общий научный язык. Поэтому из этой школы могли выйти: спиритуалисты и материалисты, номиналисты и реалисты, логицисты и психологи, философы науки и теоретики искусства» [1:92]. Кроме

основателя школы К.Твардовского, о котором речь пойдет ниже, мы находим здесь Зигмунда Лемпицкого и Юлиуса Клейнера — теоретиков литературы, находящихся под влиянием Бергсона; психологов Владислава Витвицкого, не очень-то ценящего логику и Степана Балея, автора биографического метода; Зигмунда Забирского — типичного философа природы; Владислава Татаркевича — аналитического эстетика; Яна Лукаевича, Станислава Лесьневского и Альфреда Тарского — логиков с нескрываемым и проявляющимся в их трудах интересом к философии; Анджея Мостовского — известного логика и математика, интересующегося философией; Мордехая Вайсберга, о чьих философских интересах мы не знаем ничего, кроме того, что он принимал участие в философских дискуссиях; неотомиста Ю.Бохеньского; логиков Станислава Яськовского, Яна Калицкого, Адольфа Линденбаума, Зигмунда Шлейера и Ежи Слупецкого (о которых известно, что они писали философские труды или, по крайней мере, не избегали философских дискуссий); группу дескриптивных психологов, таких как Вальтер Ауэрбах, Леопольд Блауштайн и Евгения Гинзберг–Блауштайн и т.д. Следует принять во внимание, что второе и третье поколение философов появились уже в период между первой и второй мировыми войнами. Во Львове это Изидора Домбская, Мария Кокошинская–Лютманова, Хенрик Мельберг, Северина Луцевская–Романова. В Варшаве — Хенрик Хиж, Янина Хосиассон–Линденбаум, Чеслав Леевский, Эдвард Познаньский, Болеслав Собоциньский, Дина Штайнбарг (Янина Котарбиньская), Александр Вундхайлер. В Познани — Збигнев Иордан. В Кракове даже образовался так называемый краковский кружок, созданный с целью модернизации католической философии путем применения современной логики. К нему наряду с Собоциньским и Бохеньским принадлежали Ян Древновский и Ян Саламуха. Итак, свыше восьмидесяти ученых могут быть отнесены к ярким представителям Львовско–Варшавской школы в широком смысле этого слова, хотя обычно речь идет о значительно меньшем количестве логиков и философов логико–аналитической ориентации [1:92].

XIX столетие характеризовалось наличием огромного количества различных философских направлений и течений, которые придерживались разных мировоззренческих ориентаций и методологических установок. Наряду с материалистами и позитивистами, которые стояли на позициях сциентизма, бурно развиваются направления с явно выраженным антисциентистской направленностью: неогегельянство, неокантианство, философия жизни, неотомизм и различные спиритуалистические течения. В этой атмосфере противоборства двух лагерей в философии начинал свой творческий путь Ф. Brentano. Ему предстояло сделать выбор. В 1866 г. в 25 тезисах своей диссертации Ф. Brentano изложил составляющие научного метода, которым следует пользоваться и в философских исследованиях. Наиболее известное его положение, содержащееся в 4-ом тезисе, гласит: *Vera philosophiae methodus nulla alia nisi scientiae naturalis est* (Истинный метод философии точно такой же, что и метод естественных наук) [7:13]. На первый взгляд может показаться, что Ф. Brentano становится на позиции сциентизма. Но это не так. Его первый тезис гласит: «*Philosophia neget oportet, scientias in speculativas et exactas dividi posse; quod si non recte negaretur, esse eam ipsam jus non esset*» («Философия должна отрицать, что науки делятся на умозрительные и точные: если она открыто не откажется от этого деления, то она сама не имеет права на существование»). Ф. Brentano стремился к созданию принципиально новой философии, которой было бы чуждо искусственное деление на естественные науки и науки о духе. Только такая философия, по его мнению,

могла претендовать на статус строгой науки, на то, чтобы называться *philosophia perennis* [10]. Методы естественных наук для него – это лишь проявление некоторых фундаментальных методологических принципов, которыми всегда должно руководствоваться наше сознание. Отыскать эти принципы должна наука о сознании, т.е. психология.

Ф. Brentano не относился отрицательно к философии вообще и к метафизике в частности, но он считал, что метафизика должна получить свое эмпирическое обоснование в психологии. В 1911 г. Ф. Brentano писал: «Сейчас я вижу лучше, чем раньше, что метафизика находится еще в начале долгого пути. [...] Психология должна формулировать всеобщие законы науки таким образом, чтобы предоставить будущим метафизикам эмпирические основания». Здесь нас не интересуют метафизические взгляды Ф. Brentano, сформировавшие в конечном счете его реистическую онтологию. Сегодня мы так же, как и сто лет назад, не уверены в ее абсолютной правильности, и как сто лет тому вынуждены обращаться к методу Ф. Brentano и источникам его познания, которые повлияли на формирование Львовско-Варшавской школы. С этой целью мы возвращаемся к психологии Ф. Brentano. Выбирая психологию в качестве отправной позиции процесса познания, Ф. Brentano полагал, что и сама психология должна отличаться от культивируемой в то время. Она должна служить унифицирующим средством и представлять эмпирическое знание, описывающее психическое явление, т.е. опираться на опыт, основанный на обработке единичных данных, выраженных в единичных утверждениях внутреннего опыта. Однако этот опыт Ф. Brentano понимал иначе, нежели современные ему исследователи - Вундт, Вебер, Фехнер, Бюлер или Эккерман. Для этих исследователей предметом изучения было психическое содержание, тогда как у Ф. Brentano предметом психологии становится психический акт. Это различие составило новое качество познания, поскольку Вундт и прочие полагали, что акты не могут быть предметом научного исследования, т.к. они не наблюдаемы в эксперименте, а потому и недоступны науке. Ф. Brentano же отбрасывает этот упрек, утверждая, что недоразумение возникает из-за различия между «внутренним восприятием» и «внутренним наблюдением» [6]. Результат этого последнего воспроизводился в памяти, которой присущи недостатки, каковыми являются забывание, заблуждения и деформирование образа. Этих недостатков лишен «внутренний опыт», который не только верно информирует о происходящих явлениях, но прежде всего составляет основу и правомочный источник знаний о действительности [6].

Таким образом, предметом своего исследования Ф. Brentano делает анализ актов человеческого сознания. Средством познания в психологии он считает «внутренний опыт», а методом - описание; отсюда у Ф. Brentano появляется термин «дескриптивная психология». Так понятая психология, согласно Brentano, ставит своей целью, подобно естественным наукам, открытие постоянных проявлений психики, их описание, классификацию, а также формулирование наиболее общих законов путем обработки единичных данных внутреннего восприятия, или перцепции. Дескриптивная психология Ф. Brentano стала совершенно новой областью знаний, предметом изучения которой оказались явления психики, а точнее, интенциональные акты сознания. Делая психологию фундаментальной, а вместе с тем эмпирической и исходной философской наукой, Ф. Brentano очерчивает свою гносеологическую позицию. С помощью психологии он

определяет отношение мысли (сознания) к действительности, трактуя его как интенциональное, реализуемое в актах внутреннего восприятия. Используя положения своей дескриптивной психологии, Ф. Brentano определяет критерий истинности, пробным камнем которого является очевидность, содержащаяся в протокольных (очевидных) или вероятных суждениях. Психология послужила ему основанием разделения явлений на физические и психические с одновременной классификацией психических феноменов. Дескриптивная же психология стала для Ф. Brentano и отправным пунктом в реформировании традиционной логики путем отличной от общепринятой трактовки общих и частных суждений, а также позволила ему ввести ряд новаций в этику и эстетику, которые стали результатом разработки нового взгляда на такие категории, как «благо» и «прекрасное». Именно психология, согласно замыслу Ф. Brentano, должна была привести к созданию рациональной метафизики, о чем уже упоминалось выше. Существенной составляющей брентановского анализа стала интроспекция, предоставившая эмпирический базис философским дисциплинам. Использование именно этого психологического метода, как кажется, объясняется обращением Ф. Brentano к «внутреннему опыту» как «первому источнику» наших знаний. В этом обнаруживается его тесная связь с аристотелевской традицией и схоластикой. Вместе с тем научный реализм в духе Аристотеля Ф. Brentano дополнил картезианской концепцией научного знания, вследствие чего он считал существование внешнего мира (подобно Юму) лишь правдоподобным, совершенно отбрасывая существование мира, сходного с миром обыденного опыта. Поскольку предметом изучения естественных наук являются физические явления, данные во «внутреннем опыте», постольку предметом изучения психологии должна стать, согласно Ф. Brentano, сфера психических переживаний, или, как их часто называл сам Ф. Brentano, «психических явлений». Эти идеи Ф. Brentano развивает С.Балей, анализируя творчество Тараса Григорьевича Шевченко.

К физическим явлениям Brentano относился скептически, полагая их не правомочными, поскольку они не могут достоверно нас информировать об окружающей действительности и имеющихся в ней отношениях. Для него физические явления, или феномены, имели относительную ценность. Совершенно иначе относился Ф. Brentano к психическим явлениям, данным нам во внутреннем опыте. О них он говорил, что они истинны сами по себе. Именно в сфере психических явлений Ф. Brentano увидел ядро философии, состоящее из таких понятий, как «интенциональность», «очевидность», «истина», «ложь», «источник познания», «безошибочность познания». Из истинности предметов внутреннего опыта должны, согласно Ф. Brentano, проистекать такие характерные черты его философии, как «научность», «эмпиричность», «аналитичность», «общность». Достаточно обширная и запутанная аргументация Ф. Brentano в подтверждение приведенных свойств своей системы сводится к тому положению, что «внутреннее восприятие» и соответственно «внутренний опыт» переживаются сознательно, сознательно контролируются, а потому и безошибочны. Кроме того, внутренний опыт переживается непосредственно, в его области, кроме нашего сознания, не вторгаются никакие другие опосредующие звенья познания, как например, осмотр, исследовательская аппаратура, внешние раздражители и т.п [5]. Поскольку физические «явления», по мнению Ф. Brentano, всего лишь суть «знаки» вещей, но не сами вещи, то они не могут служить источником достоверного, фактического знания о вещах и самой действительности.

Действительности Ф. Brentano противопоставляет мир явлений (физических и психических), а причинная связь действительного мира и мира явлений выражается в том, что мир явлений состоит из «знаков» предметов действительности. Эта семиотическая точка зрения и семантический характер отношения двух миров является существенной компонентой методологии Ф. Brentano, повлиявшей на реформирование традиционной логики. Ф. Brentano не определяет непосредственно ни психических явлений, ни физических, но единственно, называя коннотационные признаки тех и других, стремится выяснить их различия и специфику.

Если существование внешнего и внутреннего опыта Ф. Brentano принимает без каких-либо оговорок, то понятие «восприятия» относится исключительно к психическим явлениям как сознательно переживаемым актам. В связи с такой чертой «внутреннего восприятия», как сознательность переживания, которое Ф. Brentano характеризует как «внутреннее сознание», возникает вопрос: не является ли «внутреннее восприятие» отдельным восприятием относительно более раннего, например, слышания тона, видения цвета? Ф. Brentano [1874] пишет: «Слышание содержит отличное от самого себя содержание, т.е. от самого тона, цвета и т.п., ибо не участвует в психическом явлении, т.е. во внутреннем восприятии». Таким образом, тон или цвет содержатся как в представлении слышания или видения, так и в самом слышании или видении. Следовательно, мы имеем дело с двумя отдельными явлениями: во-первых, со слышанием тона, и, во-вторых, с представлением этого слышания или, иначе, с сознанием представления слышанного тона и с явлением слышания самого тона. В представлении тона или цвета предметом представления является слышание тона, а точнее - явление слышания тона, тогда как в сознательном восприятии данного феномена, согласно Ф. Brentano, мы имеем дело с сознательным переживанием представляемого явления, т.е. с актом слышания представляемого тона. Таким образом, психическое явление само становится предметом акта представления, поскольку, согласно предположению Ф. Brentano, оно сознательно воспринимается (переживается), т.е. это явление является «объектом» более раннего представления. Чтобы ограничить последовательность этих представлений с точки зрения закона их подобия, т.е. в нумерическом аспекте он принимает существование как предмета представления, так и «имманентного» предмета представления, т.е. более раннего представления. Например, предметом представления «тона» является слышание тона, тогда как само слышание тона становится предметом «внутреннего восприятия» или «внутреннего сознания» в виде сознательного переживания «акта слышания тона». Понятие «внутреннего сознания», будучи психическим явлением, охватывает акты представления, суждения и эмоций [3]. С гносеологической точки зрения важным является анализ структуры «внутреннего сознания», в котором Brentano усматривает ключ к познанию как психологическому, так и к философскому. Одновременно структуры «внутреннего сознания» служат Ф. Brentano каркасом для его будущей «рациональной метафизики», которую он считал «ядром первой философии». По замыслу Brentano анализ «внутреннего сознания» должен был обнаружить неоспоримый источник нашего познания, должен был стать основанием познания, будучи одновременно важным звеном в процессе объяснения многих фундаментальных вопросов гносеологии.

Методологические установки теории познания Ф. Brentano можно резюмировать в следующих выводах: 1) радикальный эмпиризм, который проявляется в стремлении опираться только на внутренний опыт и не опираться ни на какие гипотезы; 2) психологизм, который обнаруживает себя в разграничении психических и физических явлений и признании первых основанием всякого достоверного познания; 3) вытекающее отсюда убеждение в единстве принципов научного познания; 4) признание того, что психический акт отличен от «своего» предмета, а также 5) того, что между психическим актом и предметом возникает интенциональное отношение. Этот, конечно далеко не полный, перечень исходных положений, очерчивающих позицию Brentano, тем примечателен, что в качестве средства решения вопроса о существовании предмета он предлагает рассматривать явление (в данном случае психическое). В этом пункте Ф. Brentano является продолжателем О. Конта, утверждавшего, что наука изучает не вещи, а явления и научное знание определяется степенью разработанности теории и поэтому относительно, а не абсолютно. Таким образом, научная программа Ф. Brentano может быть локализована в широко понимаемом позитивизме. Несмотря на то, что его позиция во многих вопросах совпадает или сближается с позицией позитивистов, он выступает против О. Конта, который отрицал возможность психологии как науки, исследующей законы человеческого духа, на том основании, что невозможно одновременно и мыслить и созерцать это мышление. Позицию Ф. Brentano, как и позицию позитивистов, характеризует критическое отношение к традиционной метафизике. Уже в «Психологии с эмпирической точки зрения» главным предметом его критики становится «философский субстанциализм», а главными философскими оппонентами, как признался позднее Ф. Brentano, – Кант и его последователи, которые увели философию в мир гносеологии и чистого созерцания и превратили ее в мистику. Призыву «Назад к Канту» он фактически противопоставляет лозунг «Назад к опыту», а точнее, к опытному исследованию сознания, к «психологии с эмпирической точки зрения», которая, опираясь на наблюдение и анализ, только и способна, по его мнению, дать точные и достоверные знания о сознании. Как и основатель экспериментальной психологии В. Вундт, Ф. Brentano признает, что психология подобно естествознанию должна наблюдать явления и устанавливать их законы, однако он резко выступает против утверждения В. Вундта, что предметом психологии должно быть содержание сознания. Такой взгляд, считает он, лишает психологию ее единства и специфики. Единство можно искать либо в методе, либо в объекте. **Однако метод психологии, по мнению Ф. Brentano, не отличается от метода естественных наук.** Подобно естествознанию психология наблюдает явления и выражает их в законах. Она пользуется таким же индуктивным методом и должна, как и естествознание, действовать без метафизических предпосылок. Хотя психические процессы зависят от физиологических, психические закономерности не могут быть выведены из физических законов. Чтобы психологии придать вид строгой науки, полученные индуктивным путем законы должны быть выведены из некоего единого принципа. Единство сознания, которое способно одновременно воспринимать много предметов, делает возможным такого рода дедукцию. Единство психологии поэтому следует искать только в объекте. Однако душа, понимаемая как духовная субстанция, не может быть предметом психологии, поскольку ее существование отвергается многими философами и учеными. Открыто став на эмпирическую точку зрения и ориентируясь на естествознание, Ф. Brentano ограничивает

объект психологии феноменами. Но если объектом естествознания являются физические феномены, то объектом психологии – психические феномены [9]. Предметом психологии, таким образом, должны стать «законы сосуществования и последовательности психических явлений». Ф. Brentano предлагает вместо «определения в соответствии с традиционными правилами логиков» обратиться к разъяснению названий «физический феномен» и «психический феномен». Сравнивая физические и психические феномены, он стремится всячески подчеркнуть преимущества объекта психологии. Эти отличия и, соответственно, преимущества, которые позволяют, по его мнению, скорее психологию, чем какую-либо иную науку, признать фундаментом всей системы знания, он видит в следующем. Физические феномены даны нам благодаря внешнему восприятию, психические же феномены, напротив, даны внутреннему восприятию, которое выступает в качестве их источника. «Основание психологии, как и естествознания, - подчеркивает он, - образуют восприятие и опыт, прежде всего внутреннее восприятие собственных психических феноменов, которое становится для них источником». Без внутреннего восприятия, считает Ф. Brentano, мы не знали бы, что такое представление, суждение, радость и страдание, что такое желание, неприязнь, надежда и страх. Преимущество так понимаемого объекта психологии перед традиционным пониманием психологии как учения о душе Ф. Brentano видит в том, что психические феномены не только определяют специфику психологии по отношению к естествознанию, но и то, что их существование признается всеми независимо от того, верят ли они в существование души или нет. Другое преимущество объекта психологии по сравнению с объектом естествознания Ф. Brentano видит в большей надежности психических феноменов. Признавая, что знания относительно физических феноменов обладают относительной истиной, преимущество психологии Ф. Brentano все же видит в том, что феномены внутреннего восприятия «истинны сами по себе» и, следовательно, действительны. Их действительность гарантирует, в частности, действительность нашего существования, чего нельзя сказать о физических феноменах.

Общим специфическим свойством психических феноменов, которое отличает их от физических феноменов, для Ф. Brentano является прежде всего их интенциональность. Психические феномены он определяет как «такие феномены, которые интенционально содержат в себе некоторый предмет». Ни один физический феномен, согласно Ф. Brentano, не имеет ничего подобного. В психическом феномене, обладающим интенциональным внутренним существованием (*intentionale Inexistenz*), акт и объект существуют одновременно. Истоки учения Ф. Brentano об интенциональности нашего сознания, направленного прежде всего против кантовского противопоставления явления и вещи в себе, можно найти уже у Аристотеля, в частности, в его учении о душе как «форме форм». Понятие «акта» у Ф. Brentano обнаруживает близость к аристотелевскому понятию «формы». Другим специфическим свойством, общим для всех психических феноменов, согласно Ф. Brentano, является то, что они воспринимаются только во внутреннем сознании, в то время как физические феномены даны нам во внешнем сознании. Всякий психический феномен сопровождается актом сознания и содержит в себе нечто в виде объекта. Понятие «сознание» он употребляет как синоним понятий «психические феномены или психические акты», т. к. само выражение «сознание» (*Bewußtsein*) указывает на объект, сознанием которого оно является. «Сознанием» он называет также «всякое психическое явление, поскольку оно имеет нечто своим содержанием». Правда, замечает Ф.

Брентано, они имеют нечто своим содержанием разным образом и, соответственно, по-разному осознаются. Это отношение к объекту и становится у Ф. Брентано основанием для классификации психических феноменов. Объект психического феномена прежде всего представляется. Представление, согласно Ф. Брентано, выступает в качестве основания всех прочих психических феноменов. Чтобы избежать обвинений в том, что подобное понимание психических феноменов ведет к регрессу в бесконечность и тем самым делает невозможной психологию как науку, он подчеркивает, что представление объекта и представление представления объекта даны в одном и том же акте. «Внутренний опыт, - пишет он, - по-видимому, не оставляет сомнения в том, что представление звука таким внутренним способом связано с представлением представления звука, что оно, поскольку оно существует, внутренне соответствует бытию. Это указывает на специфическую связь (Verwebung) объекта внутреннего представления с ним самим и на принадлежность их обоим к одному и тому же психическому акту». Представление о звуке и представление о представлении звука, согласно Ф. Брентано, образуют не более чем один психический феномен, который мы только с помощью понятий разлагаем на два представления, рассматривая его в его отношении к двум разным объектам, один из которых физический, а другой – психический феномен. Ф. Брентано отграничивает представление, как и ранее восприятие, от наблюдения, указывая, что невозможно вообще никакое одновременное наблюдение собственного наблюдения или какого-либо собственного психического акта, поскольку наблюдение относится только к первичному объекту. Согласно Ф. Брентано, там, где психический акт всегда является предметом сопровождающего его внутреннего познания, он содержит помимо своего отношения к первичному объекту, самого себя во всей своей целостности в качестве представленного и познанного. Именно это, считает он, делает возможной непогрешимость и очевидность внутреннего восприятия. По мнению Ф. Брентано, все попытки доказать непогрешимость внутреннего восприятия обречены на провал. Правильность внутреннего восприятия никаким способом не доказуема, но она, считает Ф. Брентано, есть нечто большее, чем доказательство, она непосредственно очевидна. По его мнению, наше доверие к внутреннему восприятию не нуждается в оправдании, но нуждается, пожалуй, в такой теории об отношении этого восприятия к внутреннему объекту, которая совместима с его непосредственной очевидностью. Но это невозможно, считает он, если восприятие и объект разлагают на два психических акта, из которых один был бы следствием другого. Именно поэтому сопровождающее психический феномен суждение предстает у него не как связь субъекта и предиката, а как акт признания того, что представлено в психическом феномене. Ссылаясь на опыт, Ф. Брентано указывает, что «не только представление и суждение, но часто и третий вид сознания психического акта существует в нас, а именно относящееся к этому акту чувство (Gefühl), радость или горе, которое мы в нем видим». И это чувство является предметом, к которому относится психический феномен как представление и восприятие. Внутреннее чувство слушания, видения и всякого другого акта, которое нами таким образом осознается, слито со своим объектом и в нем самом содержится». Таким образом, всякий, даже самый простой акт, в котором мы, например, слышим, имеет двойный объект: первичный (звук) и вторичный, в качестве которого выступает сам этот психический акт. Согласно Ф. Брентано, этот вторичный объект осознается трояким способом: он представляется, познается и чувствуется. В целом же каждый психический акт может рассматриваться с четырех

сторон: он может рассматриваться как представление своего первичного объекта, как, например, акт, в котором воспринимается звук, как слушание; но он может рассматриваться как представление самого себя, как познание самого себя и как чувство самого себя. Все эти три вида внутреннего сознания объекта всегда присутствуют в любом акте, образуя неразрывное единство. Благодаря этому психический феномен приобретает комплексный характер. Наконец, Ф. Brentano указывает на еще одну отличительную черту психических феноменов, которая состоит в том, что психические феномены, которые кто-то воспринимает, несмотря на все их многообразие, являются ему всегда в единстве, в то время как физические феномены, которые он одновременно воспринимает, не предстают ему таким же образом, как части некоторого одного единственного феномена [9].

Твардовский перенял у Brentano в первую очередь психологическую концепцию предмета и метода философских исследований. Согласно Brentano, предметом философского анализа должны быть понятия, охватывающие определенные виды психической деятельности, и понятия, касающиеся содержания психической деятельности. В отличие от генетической психологии как естественной науки, Твардовский принимал вслед за Brentano постулат, гласящий, что дескриптивная психология (на которой должен основываться философский анализ) занимается предметами внутреннего восприятия (интроспективного, в широком понимании этого термина), и ставит своей задачей описание характерных черт психических явлений, типологизации этих явлений и формулировку аналитического определения таких понятий, как «психическая деятельность», «воображение», «суждение», «эмоция» и т. д. Метод философского анализа, как его понимал Твардовский, должен служить целям познания, то есть, должен быть направлен на реконструкцию структуры внутренней психической жизни человека. Аналитические дефиниции отдельных видов психической деятельности не только уточняют содержание понятия данного типа психической деятельности (например, понятия представления, убеждения, чувства или желания), но и выступают в роли гипотезы относительно действительной сущности (характерных черт) данной разновидности психических явлений. Эти дефиниции-гипотезы могут конфронтировать с результатами интуитивного интроспективного всматривания в протекание исследуемой психической деятельности. Тем самым понятийный анализ, ведущий к типологизации психической деятельности и выяснению ее характерных черт, связан с действительным анализом этих психических явлений и всей психической жизни человека.

Следует отметить, что Твардовский, в тот период, когда он стоял на позициях радикального психологизма, заимствовал у Brentano взгляд (позднее смягченный под влиянием Мейнонга и Гуссерля), согласно которому предметами явно реальными, данными нам в ощущениях, являются, прежде всего, предметы внутреннего (интроспективного) восприятия, то есть психические явления и интенциональные содержания. Вслед за Твардовским, во Львовско - Варшавской школе понятийный анализ развивал Ян Лукасевич. Однако он не принимал психологических положений анализа, различая исследование понятий, касающихся реальных предметов (пространственновременных), и анализ понятий, относящихся к идеальным предметам. По его мнению, анализ первого типа должен быть связанным с анализом реальных предметов, подпадающих под данное понятие, и приводить к индуктивному обобщению, заключающемуся в указании общих черт, характерных и

существенных для данной совокупности реальных предметов. Анализ и конструирование предметов, относящихся к идеальным предметам (объектов математики и логики), не связаны ни с какими эмпирическими методами и полностью основываются на использовании логических методов. Логические методы включают в себя создание ясных и выразительных понятий, основанных на интеллектуальной интуиции, формулировании аксиом и применении дедуктивных умозаключений. Область философских исследований и предмет философии Твардовский [1897] очерчивает следующим образом: «прежде всего следовало бы отказаться от привычки определять философию так, как будто она является единственным искусством. Выражение «философия», подобно выражениям «теология» или «естествознание», означает группу наук. Так же, как мы говорим о теологических науках или естественных, так же говорим и о науках философских. Поэтому следует указать общий признак, на основе которого причисляют отдельные философские дисциплины к единой группе искусств. Таким общим признаком является определенное свойство предметов, которым занимаются философские науки, поскольку все философские науки изучают предметы, которые нам даны или исключительно во внутреннем опыте, или равно как во внутреннем, так и во внешнем опыте. Из такого определения предмета философских наук легко вывести отдельные ветви философии. Предметами, данными исключительно во внутреннем опыте, являются проявления умственной деятельности [zycia umyslowego]. Но среди прочих некоторые из этих проявлений отличаются непомерно важным для умственной деятельности свойством, поскольку служат основой всякого вида оценивания, происходящего в трех главных направлениях: в направлении истины и лжи, прекрасного и отвратительного, добра и зла. Законы и правила оценивания, являющиеся, очевидно, процессом мышления, суть предметы отдельных философских наук: логики и теории познания, эстетики, этики и философии права. Поскольку мыслительная деятельность не только индивида, но и всего человечества подвержена постоянному преобразованию и проходит через различные фазы развития, то история философии старается обнаружить законы, управляющие этим развитием [3]. Однако существуют предметы познания, которые более или менее непосредственно нам приоткрывает как внутренний, так и внешний опыт. Здесь следует прежде всего назвать большинство отношений, например, тождество и различие, подобие и противоположность, согласие и несогласие, количественные отношения, а также сосуществования и следования. Далее, существует целый ряд понятий, которые мы в равной мере вырабатываем на основе данных, предоставляемых обоими видами опыта; среди прочих к этим понятиям принадлежат понятия изменения, субстанции, случайности, причинности. Появляются также проблемы, которые живейшим образом занимают человеческий разум: вопрос о начале мира, направлено ли его развитие вообще и к какой цели, проблема сущности отношения мира материального к духовному и т.д. Наконец надо собрать в систематическую целостность результаты исследовательской деятельности, проделанной в обоих сферах опыта. Все это составляет задание метафизики как такой науки, которая занимается вопросами, возникающими перед человеческим разумом равно благодаря как опыту внутреннему, так и внешнему» [4:125]. Сочинение, из которого взята приведенная выше цитата, посвящено защите философского характера психологии, которую уже в XIX ст. под влиянием позитивизма стали выделять из числа философских дисциплин. Во многих философских исследованиях психология стала играть роль основания в изучении внутреннего и внешнего опыта, а метафизика должна

обеспечить единство философских знаний, собрать их в «систематическую целостность». Несмотря на то, что ожидания Твардовского не оправдались (в «психологическом» периоде его творчества) и психология, не выполнив предназначавшейся ей основополагающей роли, сама отделилась от философских дисциплин, его воззрения на предмет и сферу философии по сути не изменились. Метафизическое восприятие предмета, в котором воплощалось единство представлений об объекте философского исследования, диктовало одно видение философии, а область этих представлений, составленная из отдельных дисциплин, открывала иные горизонты этой науки. Соответственно этим точкам зрения, которые можно было бы назвать внутренней и внешней по отношению к философии, Твардовский оперирует двумя понятиями философии - коллективным и дистрибутивным. В первом значении философия есть некоторая целостность, составленная из различных дисциплин: истории философии, психологии, логики, этики, эстетики, теории познания, метафизики и прочих, более детальных, например, философии права или философии религии, данных во внутреннем или внутреннем и внешнем опыте одновременно, во втором значении философия может быть охарактеризована концептуально при помощи указания направления своего развития. В первом случае мы имеем дело с исторически сложившимися результатами философских исследований, во втором - с господствующей парадигмой. Если единство философских знаний в коллективном понимании обеспечивалось трактовкой философии как совокупности философских дисциплин, число которых релятивизовано к данному этапу развития науки, то в дистрибутивной трактовке философия определялась метафизической сущностью предмета исследований, включающей его онтические характеристики. При помощи примеров Твардовский старается показать, что оба понимания философии корреспондируют между собой, т.е. что каждая проблема в коллективной трактовке является также проблемой в дистрибутивной трактовке, а сосуществование обоих понятий философии служит аргументом действительной принадлежности психологии к группе философских наук. Центральными звеньями, соединяющими оба понимания философии, все же остаются психология и метафизика. Их соотношение в момент написания работы Твардовский видит следующим образом: «Независимость психологических исследований относительно метафизики иногда служит основанием для мнения, что психология вообще не имеет никакой связи с метафизикой, а поэтому нельзя обе эти науки относить к одной группе наук. Но уход психологии из под влияния метафизики вовсе не сказался на связях между ними, разве что сегодня метафизика оказалась зависимой от результатов психологических исследований, тогда как до этого было наоборот. Ранее началом философских исследований оказывалась метафизика. Сегодня же, стремясь прийти к философской системе, мы начинаем «снизу», т.е. от опыта. Хотя метафизика должна собрать в систематическое целое результаты исследований, основанных как на внутреннем опыте, так и внешнем, все же нельзя отрицать, что оба вида опыта в неравной мере способствуют построению философской системы» [4:106]. Из приведенной цитаты видно, что Твардовский хочет быть верным тому состоянию философии, которое он застал и в его рассуждениях не удается заметить каких-либо устремлений к уменьшению объема философии. В согласии с брентанистской установкой Твардовский старается показать, что основой философских исследований является опыт, внутренний или внешний. Позже Твардовский несколько четче выделяет два критерия, согласно которым отдельные дисциплины могут быть причислены к философским. Один

критерий выделяет в дисциплинах, причисляемых к философским, общность, другой - ставит во главу угла «интроспективные основания всякой философской науки». Один из этих критериев, согласно Твардовскому, учитывает исторически сложившееся состояние философских дисциплин, второй - указывает направление, в котором пойдет развитие философии. Твардовский затрудняется отдать предпочтение какому-либо одному определению философии, что позволяет говорить о существовании в его творчестве переходного периода, когда он не мог дать четкое определение понятия философии.

Отразив взгляд Твардовского на философию как предмет исследования, необходимо также очертить его отношение и к методу. Казалось бы общеизвестно, что вслед за Brentano Твардовский считал, будто метод философских исследований должен быть таким же, как метод в естественных науках. За уточнениями обратимся к «Конспекту лекций»[1910], к разделу, названному «Общий взгляд на метод научных исследований», в котором Твардовский прямо ставит вопрос: «Используют ли все науки один и тот же метод, как об этом некогда твердили крайние априористы, а сегодня утверждают крайние эмпиристы, или же следует различать несколько принципиально отличных методов исследования? Поскольку крайний априоризм сегодня принадлежит к прошлому, то остается вопрос: все ли науки основаны на опыте?». В этом вопросе Твардовский видит двойное значение. Во-первых, речь идет о том, откуда наука черпает свои суждения и каков путь, которым она к ним приходит. Во-вторых, каким образом наука обосновывает свои суждения. Поскольку содержание суждений иногда основывается не на опыте и даже игнорирует его, то, по мнению Твардовского, возможны и существуют неэмпирические науки. Если же речь идет об источниках познания, то как эмпирические, так и неэмпирические науки черпают данные как из опыта, так и из рассуждений и с этой точки зрения между ними принципиальных различий не существует. В этом взгляде Твардовского можно усмотреть осторожную модификацию метафилософских воззрений Brentano на метод, состоящую в том, что философия подводится под более общее понятие науки, а в ней выделяются результаты - суждения, которые и рассматриваются с точки зрения процессов, приведших к ним, обоснования и рассуждения, или же объяснение и понимание. Этот взгляд Твардовского сформировался в переходный период, приведшем его к апсихологизму, прежде всего в логике, как она представлена в его работе «О действиях и результатах»[1912].

Подводя итоги, можно констатировать, что:

1. Являясь непосредственным учеником и продолжателем идей Франца Brentano, Казимир Твардовский в духе австрийской философской традиции предложил свое видение «научной философии». Идеальный образ последней для Твардовского - это философия, построенная по принципам и критериям научной рациональности.

2. Основой «научной философии», включающей онтологию, эпистемологию и научную этику, К. Твардовский считал дескриптивную психологию, которая понималась им как наука о сознании. Последняя, согласно мыслителю, дает философии метод и предмет исследования. Предметом изучения в психологии выступают явления психики. Методом - интроспекция, направленная на наблюдение собственных психических процессов.

3. Однако в процессе развития идеи «научной философии» у Твардовского начинает преобладать аналитический стиль мышления со свойственной ему рационально-логической окраской. Ясность, точность, критицизм и определенность мысли как главные принципы аналитического стиля мышления выступают у него в качестве критериев научности философии и играют решающую роль в философском диспуте.

4. Формирование аналитического стиля мышления Твардовский ставит в прямую зависимость от правильного философского обучения и философского воспитания. Под философским обучением Твардовский понимал процесс развития мыслительных способностей, основу которого должно составлять развитие аналитических способностей. В то же время, развитие умственных способностей Твардовский связывал с философским воспитанием, главную функцию которого мыслитель видел в формировании нравственной и духовной основы личности. В обосновании философского воспитания Твардовский исходит из характеристики самой философии, которую называет «королевой наук, путеводной звездой человеческой жизни, дорогой к приобретению жизненной мудрости, внутренней независимости и господству над собой». Своеобразие взглядов К. Твардовского проявилось в том, что он являлся тем мыслителем, который внес большой вклад не только в теоретическую разработку проблемы философского воспитания, но и в реализацию ее на практике, тем самым, соединив философский и педагогический аспект феномена «воспитания». Являясь организатором развития философского образования в Польше, Твардовский первым внедрил в университетский учебный план дидактические методы обучения философии. Уже при жизни Твардовского его философская, преподавательская и организационная деятельность принесла свои результаты. Философия стала академической, научной дисциплиной.

5. В учении о бытии Твардовского можно увидеть как психологические его интерпретации, так и логические. В психологический период своего творчества Твардовский, вслед за Brentano, все бытийственные проявления делает зависимыми от сознания, развивая тем самым онтологию субъективного бытия. В так называемый антипсихологический период творчества Твардовского данный феноменологический взгляд уступает место, условно говоря, умеренному феноменализму. В онтологической проблематике это вылилось в создании Твардовским его формальной онтологии.

6. Главную задачу «научной философии» К. Твардовский видел в поиске истины. Занимая позицию абсолютизма в теории истины, обоснование ее Твардовский осуществляет на основе особого класса психических феноменов - суждений. Главное орудие обнаружения истины Твардовский видит в деятельности разума. В качестве критерия истинного знания у Твардовского выступает некий синтез декартовской «интеллектуальной интуиции» и аристотелевского закона непротиворечия. Ведущую роль в процессе обнаружения истины или абсолюта, Твардовский во второй период своего творчества отводит логическому анализу, т. к. именно логика рассматривает условия, при соблюдении которых человеческое сознание приходит к истинному познанию.

7. Абсолютистские взгляды Твардовского прослеживаются и в области этической проблематики. Моральные истины, согласно Твардовскому, имеют свойство априорности, поскольку существуют абсолютно, вне и свыше всякого общества. В

обосновании этического абсолютизма, Твардовский исходит из рассмотрения третьего важного компонента психических феноменов - акта эмоций. Как и все психические феномены, класс эмоций у Твардовского оказывается отмеченным особой интенциональностью. Главным орудием в познании этического так же, как и эпистемологического абсолюта у Твардовского выступает разум.

В концепции «научной этики» Твардовский сосредоточил свое внимание на доказательстве независимости научной этики от так называемых «религиозных этик» и «товарищеских этик». Научная этика, как и любая другая наука, по мнению Твардовского, опирается на систему научных утверждений, строящихся по принципам логики.

Литература:

1. Ильина Ю.А. Казимир Твардовский и Львовско-варшавская школа // *Гуманитарные науки и юридическое мировоззрение: Сборник научных статей. Выпуск 9. - Орел: ОрЮИ МВД России, 2006. - С. 92-96*

2. Ильина Ю.А. История развития Львовско-варшавской школы // *Известия Орел ГТУ, серия «Гуманитарные науки», 2006. - № 4. - С. 57-60*

3. K.Twardowski. *O dostojenstwie Uniwersytetu.*// *Zagadnienia Naukoznawstwa. Nr.3,1990.-S.380, przypis 20.*

4. K.Twardowski. *O zadaniach etyki naukowej*// *Etyka, nr.12, 1973. s.125.*

5. Ильина Ю.А. Проблема универсалий Львовско-варшавской школы // *Вестник Оренбургского государственного университета. - 2008. - № 9 (91). - С. 4-9*

6. Ильина Ю.А. К. Твардовский: аналитический стиль мышления // *Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. - 2008. - № II. - С. 86-89*

7. Tymiecka, Anna-Teresa. *Phenomenology world-wide: foundations, expanding dynamisms, life-engagements: a guide for research and study (Analecta Husserliana; v.80).* – *Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002*

8. *Исследования аналитического наследия Львовско-Варшавской школы. Вып. 1 /Отв. ред. В. Л. Васюков. СПб.: Издательский дом «Мир», 2006. - 304с. (Серия: «Аналитическое наследие XX века и современность»)*

9. Секундант С.Г. «Психология с эмпирической точки зрения» Франца Brentano (Brentano, Franz. *Psychologie vom empirischen Standpunkt . 1. Bd., Hamburg: Felix Meiner, 1955 (Nachdruck der Ausgabe von 1924)* // *Энциклопедия философии и эпистемологии науки. – М.: Канон+, 2009, с.780 – 783*

10. Sauer, Werner. *Erneuerung der philosophia perennis: über die ersten vier Habilitationsthesen Brentanos* // *Haller, Rudolf. Skizzen zur österreichischen Philosophie (Grazer philosophische Studien.vol.58/59).* – *Amsterdam Rodopi, 2000, s. 119-150*

Gulzhaukhar Kurebayeva,
PhD, philological sciences,
Kazakhstan, Semey State Pedagogical Institute

Imperative sentences as means expressing modality of obligation in German and Kazakh languages [Gulzhaukhar Kurebayeva]

Key words: modality, obligation, German, language, Kazakh, imperative.

Summary: The article deals with the consideration of imperative sentences as means of expressing modality of obligation. The author describes the imperative structures in German and Kazakh languages in order to reveal differences and similarities.

Syntactically modality of obligation is based on the imperative mood, even completely copying its shape. It differs from the imperative by the presence of obligation to perform the action under the influence of the existing Language Usage or someone's will; here follows accordingly objective modality of obligation and subjective modality of emotional response of the subject to the arbitrariness and coercion by inconvenient circumstances or any person.

Structures with the imperative forms can be characterized by the absence or presence of pronominal subject, depending on the form, subject to the postposition residually verb offers fewer components compared with the indicative designs, the frequent use of the particles.

The subject is a compulsory feature of "polite" forms and 1st plural form in German language. In some cases, anaphoric ellipsis of non- first subject in order of the sentence is possible through the transfer of several actions.

Und nun unterschreiben Sie noch schnell die Heimordnung und die Schreibstubenordnung, und dann gehen Sie hinauf und packen aus und rüsten Ihr Bett. [Fallada H.]
Now quickly write the order at home and office, and then go upstairs to unpack and fill your bed.

Special types of imperative structures are elliptical constructions with the missing verb. Octants and sirconstants are implemented here implying the particular verb. Semantics and sphere use of such structures are, obviously, universal [1]. Quite often we can meet there verbs of motion, speech, some of the individual verbs *halten - stop, warten – wait*. They are used in the form of instruction. In the absence of a verb of motion the construction is usually consist of the spatial octant with the semantics of the end point of the movement:

Sofort zu Herrn Major! [Renn L.] *Directly to Mr. Major!*

In the German imperative constructions the verb usually comes first, followed by the subject. There are also constructions, in which the first place is taken by the component with the adverbial semantics, frequently adverb *dann – then, later, after, jetzt – now*:

Dann wisch dir endlich die Tränen ab! Dann lass dir von einer anderen Bank den Kredit geben. [Mueller H.] *Then finally wiped the tears! Then take a loan from another bank. Then write down "Now, you go!" She cried suddenly.* [Fallada H.] *«Dann geh du!» schrie sie plötzlich.* [Remarque E.M.]

In the case of forms homonymous to forms of the indicative, imperative meaning of the construction is recognized by the place of a subject, as additional means of the actualization of the imperative meaning are appeal, particles, intonation (graphically denoted by an exclamation mark):

Na, dann gebt mal eure Zettel her... *So, then send your letter...*
Also gehen Sie gleich. [Fallada H.] *So, you go right away.*
Also jetzt ... fassen wir das Protokoll ab, und dann unterschreiben wir! [Renn L.] *So, now we set about the protocol and then let's sign up!*

In more rare cases, the other components with adverbial semantics take the first place.

Renn, nachher kommen Sie zu mir in die Inspektion. [Renn L.] *Rennes, after that come to my office.*
Und darum betrügen Sie mich, bitte, nicht. [Apitz B.] *So do not fool me, please.*
Den überlass mir, Anna! Wenn er dir noch mal dumm kommt...
 [Kastner E.] *Trust me, Anna! If he once again fool you...*

Approximately 30% of imperative constructions of German language have particles which are defined in grammar as amplifying or restrictive: the particle *bitte*, and *mal*, *doch*, *nur*, *bloß*, *schon*, also, *nun*, *na*, *nu*, *ja*, and others. Most freely combined with all forms is the particle *bitte*, expressing polite attitude of the speaker to the listener, it is combined with almost all the other particles (except *bloß*, *mal*), can take first place in a sentence or any other place after the verb. Other particles differ in the place in the sentence: *also*, *na*, *nu* usually occupy the first place, *bloss*, *doch*, *mal*, *schon* stand after the verb or subject. Particle *schon* is most often can be found with one verb without octants, particle *doch* – often with implemented octants. Particle *bloss* is often used with the 2nd singular form. The vast majority of the particles are optional elements of imperative constructions [2].

The exception is the particle with a great number of meanings – *nur*. In the following examples *nur* implements the meaning of the threat; in the case of its omission the meaning of construction would be missed:

Na, komm du nur nach Hause! [Kastner E.] *«Tun Sie das nur», sagte der Pastor giftig.* *«Sie werden sehen, wie weit Sie kommen»* . [Fallada H.] *Komm (du) nach Hause. Tun Sie das.*
Yes, just come home!
"Do only that," the pastor said sarcastically.
"You see how far you've come." Come home.
Do it.

The predicate in the Kazakh language expressed by the verb in the imperative form refers to a very commonly used, though the simplest types of verbal predicates. Predicative function of verbal stems is so specific that one cannot distinguish them from other forms of mood [3].

First of all it is evident that no clearance of personal endings on verbs in the imperative, as used as predicates indicates the 2nd person singular. However, they can also act, where are to be omitted. For example: *au* (*open*), *al* (*take it, take it*) can serve as the usual offerings with the meanings *сен ау* (*you open*), *сен ал* (*you take*).

It becomes possible due to the fact that the grammatical meaning of the verb stem in the Turkic languages is strictly defined. They express command, addressed to the second person singular in the sense of future time. Therefore, subjects are often omitted with such predicates:

Ғылым таппай мақтанба, орын таппай бантанба! (Abai) *Do not boast, until you have mastered the science, don't be proud until you find your place.*

In the literature, predicates are used in the imperative mood in the form of *-ғын, қын*.

Айналайын Сансызбай, *My dear Sansyzbay,,*
Жасын тигын көзіңің *Stop the tears to shed,*
Жыламағын, шырағым. [Kyz Zhibek] *Do not cry, my dear.*

The predicates in the imperative mood are sometimes formed with the help of affixes – *шы, -ші* – for softening of the appeal, such as: *кітабыңды өзің алышы* – *take your book*; *бас инженер келсінші* – *let the chief engineer come*; *тезірек алсаңшы* – *take it quickly*; *докторға көрінсеңші* – *go to doctor*.

To express the predicate in a polite manner in the plural or in the 3rd person singular verbal stems are attached to the corresponding closure:

Сіз одан жасқанбаңыз! *Do not be afraid of him*
Отырыңдар, балалар! *Sit down, children!*
Тез барыңдар. *Come quickly*

Complex predicates, except for reports of any process, phenomenon or feature of an object, and so on, yet expresses the speaker's attitude to the statement. This attitude is composed of compound verbal predicates transmitted modal auxiliary verbs, or by means of special modal words. They include: *шығар, білем, болар, екен, керек*, etc. They are part of the complex predicates not as intrinsically related components, but as separate additional words that are essential for the expression of the subjective attitude of the speaker. In German phraseological combinations with modal verbs and in the Kazakh language idiomatic verb combinations can stand in the imperative mood:

Басынды көтер, еңсенді түсірме!; Уәдеге берік бол; *Raise your head, do not be discouraged!;*
Көзді аш, сөзді сақта; *Keep your word;*
Ісіңіз оң болсын!; Сақадай сай тұр!; *Success!; Be prepared;*
Тоқ етеріне келейік; *We discuss the most important;*
Wer A sagt , muss auch B sagen; *Who says A must say B;*
Erst die Arbeit , dann das Spiel; *Business before pleasure hour;*
Ein Dienst ist des anderen Wert; *Good turn deserves another;*
Wie du mir, so ich dir; *Good turn deserves another;*
Man muss das Eisen schmieden, solange es heiss ist; *Strike while the iron is hot;*

Due to their instructive tone they can express incentive modality. Very commonly used in proverbs, words of edification of the Kazakh language form of the imperative verb:

Жүйесін тауып жұмыс қыл, жерін тауып тыныс қыл; еңбек ет те міндет ет; темірді қызған кезде соқ; *Business before pleasure hour;*
Assume the responsibility;
Strike while the iron is hot;
сезген емес, көргенінді айт, естіген емес, білгеніңді айт; *Do not say what you feel, tell me that you had seen, do not say that you had heard, say what you know;*
өз басынды дауға берсең де, жолдасыңды жауға берме; *Sacrifice yourself but not the other!;*
бар болсаң, бергеніңді айтпа; *Be generous but modest;*
өзен бойы тұрғанда өзге жерге қонбаңыз; *Appreciate your native land;*
қынапсыз қылыштан шошын, күтпеген *Fear of a sharp knife, fear sudden quarrel;*

ұрыстан шошын;

шөлде суыңды сақта, соғыста туынды flag on the war.
сақта.

Take care of the water in the wilderness, and

In German, there are also proverbs with a verb in the imperative mood:

Versprich nicht, was du nicht halten kannst; Do not promise what you can not do;

pflücke die Rose, wenn sie blüht; schmeide das Strike while the iron is hot;

Eisen, wenn es glüht; wärme dich, weil's Feuer Get warm until the fire burns;

brennt; trinke, wenn du am Brunnen bist; Zeige Drink until you're at the well;

mir einen Lügner, ich zeig` dir einen Dieb; Show me a liar, and I'll show you a thief; Do

Wasch` mich den Bart, so wasch` ich dir die me help, I'll help you, too;

Hand; Rede wenig, höre viel.

Speak little, listen much.

They express the modality of obligation syntactically and semantically. The obligation is expressed by declarative sentence with a verb in the present tense: *Morgen bleibst du zu Hause, dein Vater kommt – Tomorrow you stay home, your dad will come* and with a verb in the future tense: *Mit niemand wirst du sprechen – You won't talk with anybody.*

References:

1. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. – Л.: Наука, 1990. – С. 144.
2. Ермолаева Л.С. Система средств выражения модальности в современных германских языках. - М., 1964. – С.181.
3. Исаев С. Қазіргі қазақ тіліндегі сөздердің грамматикалық сипаты. – Алматы: Рауан, 1998. – Б.126.

Gennady W. Stepanov,
research engineer;
Biophysics Institute Siberian Branch of the RAS

New Approach to Semiotics [Gennady W. Stepanov]

Key words: semiotics, signs, monosemanticity, resonance, recognition, cavity, associativity

Summary: The Main postulate of semiotics is entered According to the Concept of a Gestalt and the Law of unambiguity of a sign is reasoned. The Principle of a relativity of a sign is considered and the general meaning of the word "sign" is given. The hypothesis of the psychophysiological mechanism of recognition and rezonationof responses is described at life-giving perceptions.

Если посмотреть в корень теоретических проблем языкознания, то невозможно обойтись без Семиотики. Если же посмотреть в основу проблем Семиотики, то это, безусловно, традиционная проблема осмысленности значения *Знака*. Здесь уже невозможно отмежеваться от Психосемиотики: от физиологических функций восприятия и распознавания, от ассоциативных, то есть резонансных процессов реагирования субъектов общения на значимые реалии.

Однозначность знака

Однозначности знака заложена в самой природе системы восприятий живого существа, которое не смогло бы выжить, если бы его органы не обеспечивали многостороннее и потому адекватное опыту восприятие состояния среды.

Многосторонность восприятия ситуации предполагает, что возможно и одностороннее примитивное ее восприятие. Оно соответствует случаю, когда воспринимается и оценивается лишь компонент знака, то есть одна из сторон воспринимаемой среды или ситуации.

Отсюда исходным пунктом концепции однозначности может стать **постулат – «Об отсутствии в структуре знака других знаков и составе его лишь из своих компонентов».**

Следствием этого постулата в сфере языка должно стать придание особой степени важности *общим значениям слов*, с которых собственно и начинается выстраивание адекватного восприятия путем смысловых деформаций, порождаемых контекстом и ситуацией.

В условиях многоуровневости языка, человек всегда может передать другому нечто понятное, если не на уровне звука (буквы), то на уровне слова, на уровне словосочетания, контекста или общей знаковой ситуации.

В соответствии с постулатом, на одном из низших уровней часто понимание невозможно, выражение не может представлять адекватного значения, а потому и не представляет знака.

Такой подход становится более ясным, если проанализировать процесс восприятия контекста. Вначале, слова воспринимаются в *общем*, для данной ситуации, значении. При дальнейшем чтении это значение уточняется путем ограничений последующего изложения. Рассматриваемое слово приобретает все более частный вариант интерпретации, оно связывается контекстными связями и теряет ту самостоятельность, которую имело индивидуально. В результате связывания оно теряет свое семантическое значение, и становится компонентом контекста, сохраняя лишь оттенок значения, то есть смысл.

Принято ссылаться на другие значения какого-то слова. Учитывая, что значение может иметь только знак, значение у знака одно. Часто оно плохо определено, а предполагаемый иной смысл есть ни что иное, как значение выражения, составленного из слов, одно из которых опущено (эллипсис), но легко восстанавливаемо в данном контексте. Например, вместо понятия индивид имеется в виду либо *живой индивид*, либо *человеческий индивид* и т.п.*

Из этих рассуждений и следует основной закон Семиотики «Закон знака», который утверждает об однозначном соответствии знаков выражения вполне определенному содержанию означенных реалий.

Относительность Знака

По мнению автора одной из причин имевшейся до сих пор неопределенности знака в Семиотике является позиция, что знаками объявляется «все»: «В семиотике «знаки» есть все, что угодно, из чего могут быть генерированы значения» [Скрипник К.Д. Семиотика, М. 2000г.]. Мы же отталкиваемся от позиции, что существует мир знаковых и мир незнаковых явлений, хотя бы в смысле несущественных.

Незнаки могут присутствовать как в естественных онтологических системах, так и в языках. Критерием знака может служить связь со знанием, которая и роднит его с однокоренными словами *знание* и *значение* в русском языке. Например, слова: *капка*, *дьяб-дьяб*, *демберемдик* ни для чего и ни для кого и даже для нас их представивших знаками не являются, ибо будоражат мысль, но знания ни у кого из социума не вызывают, хотя мы здесь же можем сгенерировать для них значение. Любое непознанное в естественной природе явление, выражение - звук или изображение, не несущее понимания, знаком быть не может. Реально существующее восприятие и реакции ребенка – несмышленища основываются на генетических предрасположенностях и никакого отношения к знакам не имеют. И это не новость, еще Л. Ельмслев писал, язык «должен быть готов к образованию новых знаков, новых слов и новых корней...», это делается тем, что все знаки строятся из незнакомых.» [Луи Ельмслев. Прологомены к теории языка, в сб. Новое в лингвистике, т. I, 1960г.]

* Уходя от словесных единиц речи как элементов (от лат. простейший) к словам как компонентам (от лат. составляющий) речи мы преодолеваем ту пропасть, которая существует между парадигматикой и синтагматикой и которая очень грубо, но наглядно иллюстрируется выражением: «целое больше чем сумма частей».

Наконец, сама семиотическая реальность не могла бы быть сформирована, если б она не существовала внутри некой непознанной реальности, то есть в какой-то мере незнакомой. В связи с этим, было бы очень уместно классификацию знаковых систем А. Соломоника [7], включающую шесть уровней: естественные, образные, языковые, иероглифические и формализованные первого и второго порядка дополнить уровнем пограничной к семиотике незнакомой системой реальности. Неразгаданные письмена и неизвестные звуки могут быть культурными объектами или научными феноменами, но явно не могут быть знаками до тех пор, пока не получат вразумительного толкования соответствующего человеческим понятиям.

Вероятно, в этом и состоит принцип знаковой относительности, по которому с одной позиции мы имеем знак, а с другой знака нет, есть лишь неопределенное явление либо смысловой элемент, например, туманности, а также шумы и изображения. Принцип относительности приводит нас к осознанию того, что знаки существуют и существенны только для понимающих, то есть мыслящих существ, а для всех прочих не существуют, в том числе для машин, которые могут различать сигналы либо информацию и преобразовывать или передавать ее по каналам связи, но не оценивают их как знаки. Именно так следует оценивать комплекс компьютерного цифрового кода конкретной фотографии или музыкального фрагмента, состоящий из единиц и нулей.

Принцип относительности предписывает давать определения разных знаков одной концепции с единой точки зрения (системы отсчета).

Исходя из различия знаков и незнакомых становится возможным и *определение знака*, которое по парадигме «все есть знак» не могло иметь удовлетворительной дефиниции.

Родовым определяющим понятием *знака* вероятно является понятие *выражение*, ибо оно обобщает и вполне заменяет самые разные прототипы: признак, название, фиксация, кодировка [по А. Соломоника, Позитивная семиотика]; призыв, представление, репрезентация [по К. Бюлеру, Теория языка]. По Э. Гусерлю «всякое выражение есть знак» [цитата из А. Реформатский. Введение в языковедение. Стр.21]. Понятие *выражение* как определяющее ближе к *знаку* нежели предложенное ранее [5. с.72] понятие *средство*.

Знак – опознанное выражение. Такое определение отражает связь понятия *опознание* с акустическим образом *выражение* (по Ф. Соссюру). Опознание содержит в себе процедуры: идентификация выражаемого значения с элементами в системе понятий, отбор из памяти, распознавание и приобщение понятого содержания к уже познанному с возможным контролем степени адекватности в пределах индивидуального опыта.

Без четкого определения знака мы не мыслим какие-либо рассуждения о Семиотике и любых ее знаковых системах. При этом восприятие знаков мы видим в некоем обобщенном сенсорном поле человека, возбужденного формализованными через свои определения понятиями, которые можно представить как реальность, содержащуюся в так называемом сознании.

По нашим представлениям Семиотика как наука может состояться только тогда, когда обретет свои законы и обзаведется правилами раскодирования знаков, например, в соответствии с таким нашим подходом:

1. Основным *постулатом* Семиотики является постулат « Об отсутствии в структуре знаков других знаков и составе его из своих компонентов»

2. Основным *принципом* Семиотики является «Принцип относительности знака», по которому знаковый статус выражения может меняться в зависимости от точки зрения или от смены знакового пространства, в том числе при переходе к идеалу или полномасштабной абстракции.

3. Основным *законом* Семиотики является «Закон знака», который гласит: «В знаке должно выполняться однозначное соответствие определенного содержания столь же определенному выражению» [Ахманова О. Словарь лингвистических терминов. М. 1969г, с. 151].

4. К основному *правилу раскодировки* знаков следует отнести правило выявления их общих значений через определения, что, прежде всего в лексикографии, должно быть реализовано через создание *словарей общих значений* слов-понятий [5, с. 170].

Межиндивидуальное общение и Речь

Не секрет, что добавленный к высказываемому слову жест или мимика могут в корне изменить его семантическое содержание и соответствующие мысль или понятие. Эта же мысль и вызывает нужную реакцию при ответе на данное выражение.

Еще одна причина, по которой мы отходим от языковой и становимся на семиотическую трактовку общения индивида со средой состоит в том, что такое общение осуществляется не только через специализированные зоны Брока и Вернике коры мозга, а через весь психофизиологический комплекс человека с охватом не только нового, старого и древнего мозга, но всего человеческого существа, представленного онтогенетическими и филогенетическими структурами.

Языковое общение есть двусторонний регулярный процесс превращения знаков в основном лексической подсистеме языка в знаки речевой подсистемы контекстов. При таком превращении лексические знаки теряют свое значение и знаковый статус превращаясь в компоненты знака уже в ином подпространстве, внося своеобразный смысл в соответствующую контекстную подсистему языка. И происходит это в полном соответствии с концепцией гештальта, когда новое целое создается через превращение частей иного подпространства.

Превращение осуществляет психофизиологический комплекс, имеющий в памяти всю знаковую систему с ее ассоциативными комплексами и понятиями, что эквивалентно знанию внеязыковых выражений, общих значений слов и словосочетаний.

а) *Индивидуальное восприятие.*

Принцип гештальта мы видим не в восприятии целого как большего, нежели сумма его частей, а как порождение целого, в котором новые компоненты в порожденном комплексе несут другую функцию, отличную от таковых в исходных составляющих.

Отмеченная функция восприятия человеком среды, очевидно, сформирована в связи с потребностью организма в продуктивном и экономичном общении, что и привело к созданию и использованию в общении сторонних семиотических структур, обеспечивающих возможность экстраполяции мыслей и благодаря этому возможность *выбирать* решения и упреждать реакции на ожидаемые действия. Механизм такого восприятия мы видим как некий *понятийный резонатор*, который в основе представляет собой динамический, а в своих параметрах доминантный [4], рельеф сенсорных структур

человека. Эти структуры работают во всех условиях существования индивидуума – и во время труда, и в любовных эпизодах и в экстремальных ситуациях, когда одного взгляда достаточно для правильного взаимопонимания.

По сути дела, здесь излагается позиция Индивидуологии [6], по которой общение, прежде всего с помощью речи, осуществляется взаимодействием циклического потока *индивидообразующего осциллятора жизнедеятельности* человека со связанными с ним осцилляторами «слушания-говорения» субъектов общения.* Последовательное развитие событий и восприятие потока речи происходит через *отбор в резонансе* с использованием стробоскопического способа воссоздания *целостных* событий. Восприятие и отклик повторяются с большой частотой (пошаговый контроль), ограниченной только ригидностью психики организма. Последовательность поведения и поток речи периодически переосмысливается, и с учетом упреждающих моделей завершаются финальным пониманием с последним откликом на последний жест и слог высказывания.

б) Производство речи и жестов.

Комплекс голосовых резонаторов: грудного, гортанного, носоглоточного, ротового совместно с ротовым рупором во всех своих параметрах подчинены акту производства речи, который выстраивается в высших отделах мозга подобно тому, как действия ног и рук в своих двигательных манипуляциях, а часто и совместно с голосовой артикуляцией, подчинены отделам двигательных зон неокортекса.

Доминантный рельеф структур мозга, участвующий в процессе общения вместе с нервными эффекторами мышц перечисленных выше резонаторов, представляет стробоскопический механизм «порождения», работающий периодически и с большой частотой подобно «стробоскопу» восприятия, рассмотренному в предыдущем подразделе. При этом каждый раз рефлексится смысл порождаемого фрагмента с позиции обоюдного его понимания со стороны субъектов речи.

Конечно, физиологические механизмы внутренних резонаторов и стробоскопов относятся к «территории» физиологических наук и когнитивной психологии, но сам принцип общения целостными фрагментами сообщений и составными знаками с высокочастотным переключением вслед за переключаемыми параметрами внимания в доминантном рельефе вполне могут быть предметом психосемиотики.

К методике исследования понятийного восприятия

Модель *понятийного резонатора* ближе по своим свойствам к полостному акустическому резонатору, нежели к резонансным радио контурам, лазерам и т.п. техническим устройствам, ибо по нашим представлениям кора головного мозга, как и все тело человека, соответствует объемной распределенной системе сенсоров со своими параметрами. Классическая теория резонанса Гельмгольца описывает слуховой резонатор на базе улитки уха, от ее основания до верхушки распределенной по акустическим тонам. Дальнейший путь восприятия относится к проблемам общей физиологии анализаторов, тем

* В динамическом аспекте, «речью порождается *язык*, который затем представляет основательную опору для *речи*».

более, что к акустическим сигналам добавляются зрительные, часто и тактильные, а могут еще приобщаться вкусовые и прочие чувствования организма.

Если же в качестве параметров резонатора выступают некие распределенные доминанты памяти, возбужденные в соответствии с понятийной схемой дискурса, то неминуемо должен следовать *отклик* адекватный этой понятийной схеме.

В соответствии с резонансным механизмом знакового и речевого общения ему должны соответствовать и методы исследования, в которых в качестве *откликов* выступают ассоциативные реакции. Предлагается проведение ассоциативных экспериментов по выявлению наиболее корректных дефиниций, а так же по выявлению понятий для конкретных определений, например, по следующим схемам:

1. Реципиенты должны выбрать из нескольких определений конкретного слова, взятых из разных словарных источников, наиболее адекватные этому слову.

2. Реципиентам предлагается толкование понятия и требуется назвать для него словесное выражение, которое было определено этим толкованием.

Примечание: Очевидно, что в Русском языке определениям через общие значения должны подвергаться, прежде всего, слова-понятия основных (непроизводных) элементов языка из категорий *состояния* и из *имен существительных* в именительном падеже единственного числа.

Предполагается, что прилагательные и глаголы в большинстве своем могут быть приведены к отвлеченной форме существительных (например, с продуктивным суффиксом *-ость*), либо к отглагольным существительным. [Виноградов В.В. Русский язык. М. 1972г.]

Глоссарий

Гештальт – целостная форма или структура

Резонатор – система, избирательно трансформирующая и воспроизводящая в ином пространстве превращенное исходное воздействие (часто обладает дискретным набором резонансных частот).

Резонанс – избирательный *отклик* на внешнее воздействие

Стробоскопический эффект – восприятие в условиях наблюдения за прерывистым явлением.

(Напомним, что со стробоскопического эффекта начиналась гештальтпсихология М. Вертгеймера, а в основе кинотехники лежит именно этот эффект).

Литература:

1. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М: Прогресс, 1987
2. Лакофф Дж. Лингвистические гештальты // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск X. М: Прогресс, 1981
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М: Смысл, 1997.
4. Новиков А.И. Текст и его смысловые доминанты. М: Институт языкознания РАН, 2007.
5. Овген С. Антитезы //Словарь общих значений слов. Калуга: Гриф, 2005.
6. Овген С. Индивидуология. Обнинск. 2008.
7. Соломоник А. Синтаксис в знаковых системах. Минск: МЕТ, 2007. – с. 13.
8. Хомский Н. Синтаксические структуры. 1957г. (online)

The new authority in science

Eastern European Scientific Journal



**Supplement: Presentation of
Professor Marina Zakharishcheva's science school**



Supplement: Presentation of Professor Marina Zakharishcheva's science school

Слово редактора о научной школе профессора Марины Захарищевой

История авторской научной школы в России богата на события и имена. Каждый российский ученый с мировым именем представлял ученому сообществу за рубежом не только свои работы, но результаты исследования своих коллег, единомышленников и учеников. Российские ученые не ревнивы к славе, готовы делиться опытом и воспринимать новое, понимают необходимость формирования достойного поколения преемников. Эти славные традиции нашего научного сообщества с честью поддерживались его членами, несмотря на любые исторические, политические и социальные потрясения страны. Поддерживаются они и современными авторскими научными школами в разных областях науки.

В педагогике одной из ярких школ является научная школа профессора Марины Захарищевой, основанная в 2000 году. Конечно, нельзя точно назвать дату формирования научной школы, как нельзя поймать момент рождения научной мысли. Но именно на рубеже веков, в сложный период развития России вокруг вдумчивого и талантливого историка образования сформировался круг единомышленников, который со временем оформился в многоликий, но крепкий, динамично развивающийся коллектив.

Однако начать рассказ о деятельности профессора М. Захарищевой следует не с учеников, а с учителей. В конце XX века, в кругу тогда ещё молодых ученых-педагогов в Научно-исследовательском институте теории и истории педагогики Российской Академии образования аспирант Марина Захарищева усваивала не только основные идеи, легшие в основу её научного мировоззрения, но и правила научной этики, нормы сосуществования в научном мире, поддержки, оппонирования, воспитания

Editor's Word of Professor Marina Zakharishcheva's science school

The history of author's science school in Russia is rich with events and names. Each Russian scientist with a world-famous name has been presented to scientific community abroad not only his works, but his colleagues, adherents and pupils research results. Russian scientists aren't jealous to glory, are ready to impart experience and to perceive new, understand need of formation of worthy successors' generation. These traditions of our scientific community were honorably supported by all members, despite any historical, political and social shocks of the country. They are supported and modern author's science schools in different areas of science.

One of bright schools in Pedagogics is Professor Marina Zakharishcheva's science school founded in 2000. Certainly, it is impossible to designate precisely science school formation date as it is impossible to seize the moment of the scientific thought birth. But at a turn of centuries, in the difficult period of Russia development the circle of adherents was created round the thoughtful and talented historian of education. Over time it was issued in many-sided, but strong, dynamically developing collective.

However it is necessary to begin the story Professor M. Zakharishcheva's activity not with pupils, but with teachers. At the end of the XX century, in a young scientists' circle at Research Institute of the Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education the graduate student Marina Zakharishcheva acquired not only the main ideas which have laid down in a basis of her scientific outlook, but also the rule of scientific ethics, norm of coexistence in the scientific world, supports, opposing, education of new

новых поколений учёных.

За десятилетия самостоятельной работы профессор М. Захарищева положила начало такой отрасли научного знания, как историко-педагогическое обоснование ценностей современного образования в России. Принципиально новым является предложенный Мариной Захарищевой аксиологический подход к анализу истории педагогики и образования, который позволяет находить традиционные и уникальные ценности, цели и смыслы в различные периоды развития школы и педагогики, в деятельности разных образовательных учреждений, а также находить общее и особенное в педагогических феноменах, явлениях и процессах, как ставших достоянием истории, так и современных.

Отдельно следует сказать о тех разработках, которые были задуманы и осуществлены под эгидой научной школы профессора М. Захарищевой. Группой последователей была представлена история дошкольного образования, серия исследований посвящена истории отечественной гимназии как особого типа школы, высшего образования в России. Вызывают интерес сравнительно-исторические исследования ценностей обучения и воспитания.

Коллектив нашего издательства очень рад, что имеет честь представить европейскому научному сообществу такого российского ученого как профессор М. Захарищева, и её друзей и учеников. Мы убеждены, что опубликованные ниже работы будут интересны не только узким специалистам в области антропологии и истории образования, но дадут возможность нашим читателям и партнерам познакомиться с практикой работы научных школ в России, их структурой, интересами и результатами их исследований.

Редактор
Editor

generations of scientists.

In the decades of independent work Professor M. Zakharishcheva began such branch of scientific knowledge, as historical and pedagogical justification of modern education values in Russia. The axiological approach offered M. Zakharishcheva to the analysis of history of pedagogics and education is essentially new. It allows to find traditional and unique values, the purposes and meanings during the various periods of development of school and pedagogics, in activity of different educational institutions, and also to find the general and special in pedagogical phenomena, events and processes either become property of history or modern.

Separately it is necessary to tell about those developments that were conceived and carried out under the auspices of Professor M. Zakharishcheva science school. The group of followers presents the history of preschool education, a series of researches is devoted to history of a Russian gymnasium as special type of the school, higher education in Russia. Comparative-historical researches of training and education values cause interest.

Our publishing house is very glad that we have honor to present the European scientific community such Russian scientist as Professor M. Zakharishcheva, and her friends and pupils. We are convinced that the works published below will be interesting not only to narrow experts in the field of Anthropology and Education history, but will give the chance to our readers and partners to get acquainted with the practice of science schools work in Russia, their structure, interests and results of their researches.

Наталья П. Хватаева
Natalia P. Khvataeva

Marina A. Zaharishcheva,
PhD, Professor,
Science School Leader

Axiological Approach to Research of the Russian Education History and Its' Modern Problems [Marina A. Zaharishcheva]

Key words: education history, axiological approach, pedagogics.

Summary: the article presents fundamental bases of axiological approach in pedagogics and in the history of education, including Russia.

В настоящее время философская теория ценностей становится теоретической основой изменений в системе образования в целом, на отдельных её уровнях, в содержании образования конкретных учреждений. Эта теория стала востребованной и в научно-исследовательской педагогической деятельности. Для аксиологии существенно важно, какие именно потребности, нужды, интересы порождают изменения в сфере образования.

Аксиологический, или ценностный, подход признан в современной методологии педагогики своеобразным механизмом связи между теорией и практикой, между практической и познавательной составляющей процесса исследования. Важно, что такая методология позволяет изучать содержание образования с точки зрения заложенных в нём возможностей удовлетворения потребностей общества, определенных социальных групп, конкретных людей, а также найти гуманистический аспект изучаемого педагогического явления.

Существует несколько важных для понимания характеристик, которые позволяют понять смысл ценностного подхода: равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей; равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого, возможности духовного открытия в настоящем и будущем; социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей, диалог и подвижничество вместо мессианства и индифферентности.

Очевидно, что для объективного историко-педагогического исследования проблем отечественного образования важно представить адекватную картину разнообразных философских, научно-педагогических взглядов и представлений об образовании с учётом различных нравственных, эстетических, религиозных, политических, духовных устремлений авторов в конкретно-исторических условиях. С помощью теории ценностей можно избежать непродуктивных дискуссий о значимости исторического опыта для современных школ, диалог с теоретиками и практиками разных лет приобретает современное звучание и значимость для определения перспектив среднего и высшего образования в России. Именно в диалоге времен и культур, становятся понятными особенности каждого периода в развитии отечественного образования, и выявляются ценности, которые можно рассматривать как традиционные и как новаторские.

Если обратиться к категории ценности, то следует отметить, что она стала предметом научного осмысления в отечественной философии во второй половине XX столетия, в педагогической же науке – лишь с началом ее перестройки на гуманистических началах в постсоветское время. В предыдущий период в историю педагогики был внесен заданный господствующей идеологией аксиологический смысл, что несколько искажало принцип научной объективности. Потому глубокое рассмотрение аксиологических проблем и научный поиск в данном направлении заставляет переосмысливать некоторые традиционные установки и наполняет исследование проблем образования в стране новым содержанием.

Определяя аксиологию – теорию ценностей - как философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и в структуре ценностного мира, следует вести речь о связи различных ценностей между собой, их обусловленности социальными и культурными факторами.

Обращение к идеям и теориям выдающихся педагогов, а также опосредованно через них к практической сфере образования и воспитания, позволяет нам найти отражение их воззрений по вопросам ценностей и ценностных ориентаций, наиболее приоритетных и популярных в рассматриваемые исторические периоды.

Требуется уточнение понятие «ценность». Оно толкуется с помощью терминов «важность», «значение», «нужность», «что-то с большими достоинствами». Очевидно, что уже сами эти термины несут в себе, по крайней мере, три значения: характеристику внешних свойств явлений и фактов, которые выступают объектом ценностного отношения (что ценится?); характеристику человека как субъекта этого отношения (кто ценит?); а также связи и отношения между людьми, их общение, благодаря которому происходит обмен ценностями и последние обретают общественное признание. Важно отметить, что именно историко-педагогическое исследование позволяет вступить в продуктивное общение с прошлым опытом.

Современная методология признает возможной обусловленность конкретного исследования определенной культурой, традициями и допускает включение в диалоговый режим разных культур, при взаимодействии которых становятся видимыми и понятными особенности каждой отдельно взятой культуры.

Для современной педагогики выявление гуманистического потенциала образования - одна из актуальных задач. Аксиологический подход дает возможность реализовать «человеческое измерение» в отношении к человеку как субъекту познания, общения, научного и профессионального творчества.

В современной науке утверждается точка зрения, согласно которой наряду с важностью истинного, объективного знания о предмете исследования как таковом, существенным признается и его значение, ценность для познающего и действующего в конкретно-исторических условиях человека. Одно лишь познавательное отношение без единства и связи с ценностным, истинное без значимого, не дает полного и адекватного отражения реального в сознании.

Основным понятием педагогической аксиологии является ценностная ориентация. Её можно определить как комплекс некоторых «стандартов», задающих отношение человека как к окружающему миру, так и к себе в этом мире. В структуре ценностных ориентаций возможно выделение трех подсистем: когнитивной, эмотивной и поведенческой. Под

когнитивной понимается ценностное представление человека, его знания о предметах, явлениях, процессах; мировоззрение, представление о своей жизни. Эмотивная подсистема включает в себя относительно устойчивые чувства человека к объектам, что выражается в эмоциональной оценке, ценностном отношении к миру, его явлениям, определенным фактам действительности. Говоря о поведенческой подсистеме, мы имеем в виду общую направленность деятельности человека относительно объектов и явлений социальной значимости, а также пути достижения жизненных планов.

В педагогической аксиологии ведущими идеями принято считать идеи-ценности. Они представляют собой определенную систему фундаментальных, апробированных и общепринятых положений. Это могут быть проверенные временем аксиомы, которые обеспечивают преемственность развития. Обязательной характеристикой таких идей можно считать наличие в них особого потенциала, позволяющего им постоянно развиваться, обогащаться, оставаясь значимыми в изменяющемся мире.

Современная педагогическая аксиология в системе педагогического знания выполняет ряд функций - оценивающую, ориентационную, нормативную, регулирующую.

Оценивающая функция помогает формированию адекватной оценки явлений педагогической действительности. Функция ориентации связана с определением аксиологических приоритетов на основе заданных параметров. Нормативная функция педагогической аксиологии заключается в том, чтобы служить ценностным образцом, идеалом системы обучения и воспитания. Регулирующая функция направляет развитие и системы образования, и субъектов этой системы к реализации таких ценностей, которые являются воплощением гуманизма.

В настоящее время педагогическая аксиология функционирует на основе ряда принципов. Одним из основополагающих является принцип комплексности. В соответствии с ним ценностные ориентации существуют и транслируются не по отдельности, а как целостное системное образование. Общечеловеческие, национальные и индивидуальные ценности взаимосвязаны между собой, соединяются в единое целое. Между тем на отдельных этапах историко-педагогического процесса целесообразно выделять наиболее значимые ценностные ориентации, главное аксиологическое звено.

Согласно принципу соответствия подчеркивается взаимная зависимость ценностных приоритетов системы образования от аксиологических установок социума. Ценности любого субъекта педагогического процесса в свою очередь соответствуют ценностным позициям коллектива и общества.

Система ценностных ориентаций складывается под влиянием различных типов социальных отношений и поэтому представляет собой многомерное, находящееся в динамике пространство, к которому применимы принципы нелинейности и иерархичности. В соответствии с принципом иерархичности ценности можно представить в упорядоченном виде от высших к низшим, что позволяет определить структуру ценностных ориентаций.

Принцип динамизма ценностных ориентаций непосредственно связан с принципом относительной стабильности. С одной стороны, аксиологическая система – явление подвижное, внутри нее наблюдаются разнообразные перемещения, что обеспечивает адекватную социальную адаптацию системы образования. Однако в сочетании со стабильностью динамизм системы ценностных ориентаций играет охранительную, консервативную роль и позволяет сохранить то, что имеет непреходящее значение.

Если иметь в виду историческую преемственность ценностей, то принцип динамизма следует дополнить принципом историзма. Система ценностей исторична, в конкретно исторических условиях она детерминирована достижениями данного общества в сфере науки и культуры в широком смысле, и образования в частности, и взаимодействует с областью профессиональной и духовной деятельности людей, их мировоззрения.

Аксиологические ориентиры по сути своей историчны. Они всегда принадлежат конкретной эпохе, но одновременно способны при каждом новом к ним обращении обретать актуальный смысл, вступать в контакт с ценностями следующих периодов, сохраняясь и изменяясь в них.

Реализация принципа историзма в рамках ценностного подхода представляет собой связующее звено между теорией и практикой образования, между разными периодами в процессе его развития. Исторический запрос в прогрессе науки, культуры человеческого общества находит свое выражение в духовных ценностях как целях или идеалах, к достижению которых стремятся представители различных социальных слоев. В таком понимании ценностные ориентации имеют ещё и стратегическое значение в области образования. Педагогическая аксиология позволяет рассматривать образование как фактор действительного воздействия на экономические, политические, культурные и духовные процессы в обществе через влияние на общественное сознание.

Аксиологическая проблематика в историко-педагогическом исследовании не теряет своей актуальности в любые исторические эпохи. Однако в переломные, сложные периоды, когда культурные традиции обесценивались, звучала огульная и далеко не всегда обоснованная критика привычных идеологических устоев, происходила быстрая смена идеалов, значимость аксиологических проблем обострялась и приобретала особое значение.

Ценности, как идеальные образования, всегда отражают чьи-то потребности – народа, нации, группы людей, отдельного человека, – поэтому их можно разделить на индивидуально-личностные, групповые, в том числе и профессиональные, национальные и т.д.

Структура педагогической аксиологии предполагает наличие классификации ценностей образования. Классификацию нельзя воспринимать как нечто неизменное, статичное, она представляет собою скорее своеобразный инструмент исследования. С её помощью аксиологический подход к исследованию историко-педагогических явлений становится реально осуществимым. Понимая педагогические ценности и как цель, и как условие, и как основание развития образования, мы предлагаем следующую классификацию.

1. Социально-политические ценности. К данной группе ценностей следует отнести общедоступность образования; право на образование, исключающее какие-либо расовые, национальные, половые ограничения, а также дискриминацию материального плана; свободу выбора учеником или его родителями любого типа школы, а также коммерческой формы получения образования в зависимости от материальных возможностей и духовных запросов данного социального слоя населения.
2. Под интеллектуальными ценностями образования мы понимаем такие, на развитие и углубление которых призван ориентироваться педагогический процесс. Это любознательность, возможность реализации потребности в познании и познавательный интерес, активность и творческая самостоятельность учащихся в овладении истинными

знаниями; радость познания, познавательная перспектива; научность и подлинность знания; признание интеллектуальных достижений личности; эстетика мысли и слова как средств познавательной деятельности.

3. В рамках аксиологического подхода невозможно обойти вниманием нравственные ценности образования. К ним можно отнести честь и достоинство личности ученика, утверждающиеся в атмосфере свободы от диктатуры учителя; право воспитанника быть субъектом, а не объектом педагогического процесса. Гармония знаний и нравственности формирует этические стимулы и мотивы овладения знаниями – образование не только во имя личного, но и общественного блага. Патриотизм и гражданственность; уважение к интеллектуальному и физическому труду, умение и готовность к сотрудничеству, целый комплекс вопросов социализации тоже можно отнести к нравственным ценностям образования.
4. К четвертой группе отнесем те ценности, которые можно назвать ценностями профессиональной педагогической деятельности, а именно, призвание к труду учителя и воспитателя, сознание личностной и социальной ответственности за педагогическую профессию; талант педагога, его опытно-поисковая, инновационная деятельность. Высокие нравственные личные качества учителя; стиль его общения с воспитанниками, основанный на демократических и гуманистических началах; высокий уровень общекультурной и специальной подготовки, общая и профессиональная эрудиция; педагогическое мастерство, его конкурентоспособные качества на рынке труда; последовательная ориентация на развитие и укрепление в целостном педагогическом процессе социальных, интеллектуальных, нравственных и эстетических ценностей образования тоже могут считаться ценностями профессиональной деятельности.

В каждой группе ценностей можно выделить крайние точки зрения или так называемые бинарные оппозиции:

В группе социально-политических ценностей выделяются такие крайние позиции как массовость образования, его доступность для всех, с одной стороны, и элитарный характер образования, наличие всевозможных ограничений на его получение, с другой.

Группу интеллектуальных ценностей можно представить в виде бинарной оппозиции, на одном полюсе которой находится радость истинного приобщения учащихся к культуре, а на другом – обучение как принуждение, как неизбежное зло, от которого можно избавиться лишь по окончании школы.

Крайними точками группы нравственных ценностей образования назовем субъектную и объектную позицию учащегося в процессе обучения; образование в интересах личности, либо в интересах общества; гармонию знаний и этических норм в школе, либо отсутствие такой гармонии.

Бинарная оппозиция в группе ценностей профессиональной педагогической деятельности может быть представлена, с одной стороны образом чеховского «человека в футляре», с другой - учителя, для которого его педагогическая деятельность является своеобразным служением делу образования.

На каждом этапе развития отечественного образования в выделенных нами группах ценностей обозначаются аксиологические приоритеты, которые складываются под влиянием внешних и внутренних факторов, которые в свою очередь формируют определенные цели, идеи, аксиологические ориентиры.

Итак, аксиологический подход к анализу теории и практики образования в России служит ценностно-смысловым ориентиром для определения наиболее перспективных в современных условиях моделей образования в контексте российской педагогической культуры. Аксиологический подход в современной ситуации взаимопересечения разных методологических позиций становится наиболее продуктивным, а историко-педагогическое знание – востребованным.

Gulnara A. Gareeva,
PhD, associate professor

Irina I. Eremina,
associate professor

Guzaliya R. Mingazova,
senior lecturer
Chelny Institute (branch) of
the Federal state Autonomous educational institution
of higher professional education
«Kazan (Volga) Federal University»

Information educational environment of the Federal University as one of the leading directions of the improvement of the modern system of professional training of future IT-professionals [Irina I. Eremina, Gulnara A. Gareeva, Guzaliya R. Mingazova]

Keywords: technological aspects, methodological aspects, educational information environment, the competence-based approach, the methods of traditional and e-pedagogy, professional standards in the it field.

Summary: paper is devoted to solution of actual problems of improvement of a modern system of professional training for it students of higher educational institutions on the basis of standards of the third generation. The article offered a model of the components of professional competence of future software engineers in the conditions of a unified educational information environment of the Federa University.

Глобализация IT-бизнеса, бурное развитие IT-отрасли превращает образовательную деятельность высшей школы в особый механизм развития, четко соответствующий динамично развивающимся условиям общественной и экономической жизни. Эти обстоятельства предопределяют преобразование и перестройку вузов от классической к инновационной модели, которая, прежде всего, предполагает усиление новаторских начинаний в подготовке специалистов. Стабильное развитие и конкурентоспособность современных образовательных систем во многом обеспечиваются разработкой и внедрением качественных образовательных программ и учебных планов подготовки профессионалов, в том числе и в сфере информационных технологий. С развитием инновационной экономики и рынка информационных технологий потребность в таких специалистах растет, а, следовательно, важно, чтобы преподаватели вузов готовили студентов с учетом требований основных образовательных программ (ООП) и пожеланий работодателей. Процесс подготовки усложняется еще и тем, что в рамках одного факультета/выпускающей кафедры одновременно осуществляется подготовка IT-профессионалов по нескольким IT-направлениям и профилям.

В условиях перехода к уровневой структуре высшего профессионального образования, стратегические ориентиры модернизации отечественного образования отражены в Концепции

Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы, Национальном проекте «Образование», модели «Российское образование – 2020», в федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения (ФГОС ВПО), определяющих в качестве результата подготовки выпускников сформированность их общекультурных и профессиональных компетенций.

Встала проблема поиска эффективных подходов формирования профессиональных компетенций будущего IT-профессионала; проектирования образовательных программ, разработки учебных материалов, образовательных технологий и других составляющих учебного процесса, способных не только оптимизировать учебный процесс, но и обеспечить при меньшем количестве аудиторных часов больше учебной профессионально-значимой информации.

Практически все проводимые реформы и преобразования, касающиеся, в частности, системы высшего профессионально образования, так или иначе, обуславливают потребность в совершенствовании информационного обеспечения процессов подготовки специалистов. В последние годы университеты различных стран мира обратили внимание на возможности использования компьютерных телекоммуникационных технологий для организации эффективного обучения. Информационно-коммуникационные технологии позволяют оптимизировать учебный процесс подготовки IT-специалистов, объединить и на основе модели подготовки профессионала смоделировать траектории и оценки формирования профессиональных компетенций. Компьютерные телекоммуникации обеспечивают эффективную обратную связь, которая предусматривается как в организации учебного материала, так и в общении с преподавателем, ведущим данный курс, понимаемая не как простое представление учебной информации в цифровом виде, а как создание информационной образовательной среды вуза, подключенной к образовательному пространству и удовлетворяющей образовательные потребности современного студента. Если информационное пространство образуется в результате жизнедеятельности всего человечества и достаточно консервативно к изменениям, то информационная образовательная среда процесса обучения в вузе создается усилиями отдельной группы людей: **преподавателем** (он определяет содержание программы курса, выбор учебной литературы, методы преподавания, стиль общения и т.д.); **педагогическим коллективом** учебного заведения (он определяет общие требования к обучающимся, сохраняемые традиции данного учебного заведения, форму взаимоотношений педагогического и студенческого коллективов и пр.); **государством как общественным институтом** (оно определяет материальное обеспечение образования в целом, социальный заказ на формирование той или иной системы знаний и взглядов).

Информационная образовательная среда (ИОС), позволяющая организовать учебный процесс подготовки IT-специалистов для IT-отраслей это педагогическая система плюс ее обеспечение, т.е. подсистемы материально-техническая, финансово-экономическая, нормативно-правовая, управленческая и маркетинговая. В этой связи методология проектирования и построения образовательных программ, опирающаяся на компетентностный подход, в условиях ИОС требует от педагогов конструктивных методов в целеполагании при разработке учебных материалов, целесообразности и практической значимости образовательных технологий и других составляющих учебного процесса подготовки IT-специалистов для IT-отраслей. Рассматривая компетенции специалиста и дисциплины учебного плана, главным в целеполагании становятся не знания, умения и навыки, а обоснованные уровни компетенции IT-профессионала. Однако конкретных рекомендаций по поводу того, как именно и в рамках каких дисциплин должно происходить формирование профессиональной компетентности в ФГОС ВПО и поясняющих его документах не содержится.

В условиях нестабильности рынка труда и при высоких требованиях информатизации всех сфер жизнедеятельности общества разработка и использование ИОС является одним из ведущих направлений совершенствования современной системы профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов. Одним из направлений использования ИОС является ее применение, как средства, способствующего формированию и развитию профессиональной компетентности ИТ-профессионала, что позволяет привлекать внимание студентов к особенностям прорабатываемого содержания конкретными примерами и связанными с ними процессами. Однако на сегодняшний момент, как в теории, так и в практике высшего образования эта проблема только начинает разрабатываться.

Единая информационная образовательная среда Набережночелнинского института (филиала) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» создается с учетом требований, предъявляемых к современной информационной образовательной среде. В частности, для обеспечения открытости она должна быть реализована на базе соответствующего профиля стандартов и спецификаций. Обучение посредством ИОС в КФУ реализуется разными способами, в том числе, и с использованием инструмента обучения LMS MOODLE – системы управления обучением, которая позволяет создавать сетевые курсы, включающие в себя все необходимые обучающие, вспомогательные и контролирующие материалы (или ссылки на них), а также методические инструкции (как для преподавателя, так и для обучаемого) в соответствии с рабочей программой дисциплины.

Проанализировав ООП ИТ-профессионалов выпускаемых кафедрой Математического моделирования и информационных технологий в экономике Набережночелнинского института (филиала) К(П)ФУ (010500 Прикладная математика и информатика, 230700 Прикладная информатика, 080500 Бизнес-Информатика) была предпринята попытка спроектировать модель компетенций ИТ-профессионала. Такая модель представляет собой систематизированное объединение всех унифицированных требований, компонент, информационных ресурсов и технологий, оказывающих влияние на специфику и эффективность подготовки выпускников за счет информатизации *учебной, внеучебной, научно-исследовательской и организационно-управленческой сред* вуза, факультета и выпускающей кафедры. Одним из условий реализации такой модели компетенций является информационная образовательная среда федерального университета, определяемая среду как многокомпонентную систему, включающую в себя электронные учебно-методические материалы, наукоемкое программное обеспечение, тренажеры и средства компьютерного моделирования, системы определения эффективности подготовки выпускника, технические средства, базы данных и информационно-справочные системы, средства автоматизации научных и научно-методических исследований, внеучебной и организационно-управленческой деятельности, присущих любому вузу.

Интеграция названных сред в единую информационную образовательную среду позволила получить оптимальное сочетание информационных, педагогических, управленческих и коммуникационных технологий при реализации образовательных программ (010500 Прикладная математика и информатика, 230700 Прикладная информатика, 080500 Бизнес-Информатика), построенных на основе компетентностной модели. Согласно модели обучение условно делится на 3 этапа, результатом которых является сформированность компонентов профессиональной компетентности:

- ✓ *базового*, на котором происходит приобретение обучаемыми общепользовательских знаний, умений, ценностных установок, мотивации, опыта создания IT-продуктов для предприятия, преодоления технических проблем в ситуациях неопределенности;
- ✓ *квазипрофессионального*, на котором происходит имитация информационно-технологической деятельности специалиста в технологических ситуациях неопределенности IT-среды предприятия;
- ✓ *профессионально-ориентированного*, на котором происходит приобретение опыта деятельности в организационных ситуациях неопределенности предприятия на производственной практике, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

Для развития профессиональных знаний, умений и навыков IT-специалиста в конкретных пространственно-временных рамках используется обучение через опыт, позволяющий студентам принимать участие в происходящих в мире событиях через такую самостоятельную деятельность, когда студент находится в центре предмета изучения, то есть – к обучению через действие. В данном случае используются возможности ИОС, которые позволяют ознакомиться с достаточным количеством материалов по предлагаемой проблеме и опять же посредством ИОС предоставляется проанализированный материал другим участникам, которые развивали свою проблематику.

Эффективность реализации модели компетентностей IT-профессионалов в ИОС конкретного учебного заведения во многом зависит от качества компонентов этой среды, от степени их соответствия методологическим установкам развития образовательного учреждения и особенностям образовательного процесса.

Очевидно, что успешная реализация ИОС будет способствовать адаптации субъекта образовательной деятельности в IT-среде, формированию у него достаточного уровня информационной зрелости для функционирования в различных областях жизнедеятельности информационного общества.

Заметим, что среди основных характеристик современного высшего образования, в том числе и высшего инженерного, выделяют постоянно увеличивающийся объем научной информации. При постоянном расширении перечня специальностей, по которым осуществляется подготовка студентов – будущих IT-профессионалов происходит увеличение количества научных областей, которые, как правило, незамедлительно находят отражение в учебных планах и программах вузов, расширяется круг научных исследований, проводимых в мировом научном сообществе, использование в научных исследованиях все более современной и эффективной научно-технической базы. В связи с этим наиболее продуктивным механизмом решения задачи повышения наукоемкости современного образования является включение субъектов образовательного процесса всех уровней в научно-исследовательскую деятельность и реализация в этой среде комплексного научного сопровождения. Под *научно-исследовательской компонентой ИОС* в настоящем исследовании будем подразумевать подсистему, раскрывающую целостное взаимодействие научно-методического, информационного и организационно-управленческого компонентов образовательной деятельности. При этом ценностно-смысловое назначение и содержание каждого вида научного сопровождения определяют индивидуальные или личностные приоритеты субъектов образования.

В модели компетенций подготовки IT-профессионалов в условиях ИОС федерального университета каждую компоненту профессиональной компетентности возможно представить в виде сетевой структуры, где узлами являются те учебные дисциплины и формы учебно-профессиональной деятельности (курсовые работы, проекты, практики), в рамках которых она формируется, а

связывающие их линии могут интерпретироваться как отображение междисциплинарных взаимодействий. Такой подход требует, чтобы содержание учебных материалов было структурировано в систему модулей знаний в четком соответствии с основными видами деятельности обучаемых, а организация учебного процесса базироваться на моделировании реальных производственных процессов.

Из приведенного выше описания компетентностной модели ИТ-профессионала в условиях ИОС федерального университета следует, что уровень профессиональной компетентности студента должен соответствовать требованиям современного общественного развития. Он напрямую зависит от полноты знаний о производстве, закономерностях развития и совершенствования информационных процессов и технических средств их осуществляющих. Вместе с тем высокий уровень сформированности профессиональной компетентности участника образовательного процесса требует создания наиболее благоприятных условий для освоения и применения информации профессионально-технологического и образовательного характера. В связи с этим такую деятельность целесообразно развивать в рамках создания и совершенствования единой ИОС высшего образования.

Литература:

1. Атанасян, С.Л. *Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза: Автореф. дис. докт. пед. наук / С.Л. Атанасян; Учреждение Российской академии образования «Институт содержания и методов обучения».* - М., 2009. – 49 с.
2. Гусева, В.Е. *Интернет как информационно-образовательная гуманитарная среда современного общества.* / В.Е. Гусева // *Научный журнал КубГАУ.* – 2006. – №24(8).
3. Ерёмкина, И.И. *Формирование информационно-коммуникационной компетенции субъектов образовательного процесса в условиях информационной образовательной среды вуза* // *Научный диалог.* – 2012. №1. – http://www.nauka-dialog.ru/pedagogika_psihologija.
4. Ерёмкина, И.И. *Проектирование и реализация информационной образовательной среды. Актуальные аспекты многоуровневой подготовки в ВУЗе (книга 2) / Под ред. Д.В. Гулякина – Георгиевск: Георгиевский технологический институт (филиал) ГОУ ВПО «Северо-Кавказский ГТУ», 2010. – 192 с.*
5. Макусева, Т.Г. *Модель индивидуально-ориентированного обучения* // *Вестник Казанского государственного технологического университета.* – Казань, 2012. – №12. – С. 327-331.
6. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полад, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полад.* – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
7. *Электронное образование на платформе Moodle / А.Х. Гильмутдинов, Р.А. Ибрагимов, И.В. Цивильский.* – Казань: КГУ, 2008. – 169 с.
8. Яковлева, Е.В., Макусева, Т.Г. *Разработка и применение специальных заданий и задач, направленных на формирование универсальных учебных действий* // *Вестник Казанского государственного технологического университета.* – Казань, 2010. – №12. – С. 383-388.

Die Lektorenmeisterschaft der Absolventen des Professoreninstituts [Nadezhda V. Karnauh]

Key words: Das Professoreninstitut von Derpt, die Absolventen, die Lektorenmeisterschaft.

Summary: Dieser Artikel ist der pädagogischen Tätigkeit der Absolventen des Professoreninstituts gewidmet. Das Professoreninstitut bei der Universität von Derpt ist 185 Jahre alt im Februar 2013 geworden. Das Ziel der Tätigkeit des Instituts war die Ausbildung von den Professoren für die Russischen Universitäten. Im Artikel wird die Lektorenmeisterschaft von den jungen Professoren analysiert.

В период интеграции российских университетов в международное образовательное пространство существует необходимость в сохранении и *преемственности* лучших традиций отечественной высшей школы. Одной из главных задач отечественного образования в XIX веке являлось создание *отечественной системы подготовки преподавателей высшей школы*. Российской высшей школе нужны были профессора с высокой квалификацией, с образованием на уровне Западной Европы. Значимую роль в решении данной задачи сыграл Дерптский Профессорский институт, как специально созданное в первой трети XIX века учреждение для подготовки профессоров для русских университетов по распоряжению императора Николая I [1]. В феврале 2013 года исполнилось 185 лет со дня его открытия.

Благодаря деятельности Профессорского института все действовавшие в то время университеты России получили квалифицированное пополнение. Современники отмечали, что с 30-х годов XIX века начинается новый период в истории российских университетов в связи «с появлением в нем молодых профессоров» [2]. К педагогической деятельности в Московском, Харьковском, Казанском, Петербургском, Киевском (им. Св. Владимира) университетах приступили А.О. Валицкий, И.В. Варвинский, И.Я. Горлов, Н.А. Иванов, И.И. Ивановский, Ф.И. Иноземцев, П.Я. Корнух-Троцкий, П.Д. Калмыков, П.И. Котельников, Д.Л. Крюков, М.С. Куторга, С.С. Куторга, В.И. Лапшин, М.М. Лунин, П.П. Любовский, Н.И. Пирогов, П.Г. Редкин, Е.Е. Саблер, А.Н. Савич, Н.А. Скандовский, Г.И. Сокольский, А.И. Чивилев, И.О. Шиховский, А.М. Филомафитский - выпускники Профессорского института. На фоне общепринятой практики в первой половине XIX века это было большим новшеством.

Одной из традиционных форм организации учебного процесса в университете является лекция. Для воспитанников Профессорского института овладение лекторским мастерством являлось одной из главных задач, которая была успешно реализована. Молодые профессора, обладая большой научной эрудицией, великолепно владели ораторским искусством. Об этом свидетельствуют воспоминания их бывших студентов, коллег. Заслуживает внимания тот факт, что на лекции по специальным дисциплинам, читаемым выпускниками Профессорского института, приходили студенты с разных

факультетов. Например, на лекции 26-летнего профессора Н.И. Пирогова в Дерптском университете собирались не только студенты-медики, но и студенты других факультетов. Н.И. Пирогов писал в своих воспоминаниях: «Я положил себе за правило, при первом моем вступлении на кафедру, ничего не скрывать от моих учеников, и если не сейчас же, то потом, и, не медля открывать перед ними сделанную мною ошибку, - будет ли она в диагнозе или в лечении болезни» [3]. Он старался делать свои лекции как можно более наглядными, убежденный в том, что лекция должна побуждать к активной самостоятельной деятельности, к исследовательскому поиску.

Современники Ф.И. Иноземцева, профессора Московского университета, вспоминали, что «слушатели всегда валили толпой на его лекции и считали себя многим ему обязанными; их привлекало к нему его талантливое изложение, живое отношение к науке, стремление к точному разбору клинических больных, вырабатывавшее в слушателях необходимую наблюдательность, и, наконец, искреннее и гуманное отношение к больным» [4].

Современники отмечают, что С. С. Куторга, профессор Петербургского университета, обладал превосходными преподавательскими способностями: умел излагать предметы самые трудные и самые запутанные вопросы необыкновенно ясно и отчетливо. Его оживленная, звучная и плавная речь вполне приковывала к себе внимание слушателей, и увлекала их до того, что часы его чтений нередко казались минутами. Понятно поэтому, что на лекции его стекались часто и студенты других факультетов [5]. Но главное достоинство Куторги, как преподавателя, заключалось, помимо всего сказанного, в том, что он вселял в своих слушателей глубокое уважение к труду и желание осуществлять самостоятельные исследования. Многие его ученики с благодарностью вспоминали о той нравственной и научной поддержке, которую находили они в его лекциях и беседах.

О влиянии личности преподавателя и содержания его лекций на формирование личности будущих специалистов писали бывшие студенты и других знаменитых профессоров.

Например, ученики профессора Московского университета *Филомафитского А.М.* вспоминали: «Его изложение отличалось ясностью и увлекательностью». Используемые им методы изложения были подобраны с учетом особенностей студентов, только начинающих изучать медицину: физиология читалась студентам второго курса. В преподавании Алексей Матвеевич много внимания уделял наглядности: повторял опыты известных физиологов, ставил собственные опыты с целью пояснения тех или иных функций организма. Профессор добивался, чтобы предлагаемый им материал был усвоен студентами, с этой целью им использовались следующие приемы: студенты должны были по очереди описывать опыты и представлять описания профессору. После изучения каждого раздела профессор проводил собеседование с каждым студентом по предложенным заранее вопросам. Выяснив в ходе беседы уровень усвоения изученного материала, Алексей Матвеевич возвращался на занятиях к тем темам, которые студентами были плохо усвоены. Студенты часто обращались к профессору с вопросами, на которые он охотно отвечал [6].

Для студентов Харьковского университета, по воспоминаниям современников, *М.М. Лунин* являлся идеалом профессора. «Он их поражал и своим образом жизни, и своею пуританскою честностью, и своей обширною ученостью, и имел на них громадное влияние.

... Слушать Лунина, быть учеником его, для кончившего курс стало предметом гордости» [7]. Бывшие студенты профессора Лунина отмечали, что одними из «блистательнейших его лекций» были те, которые он посвящал описанию «феодалной жизни и рыцарства». На эти лекции собирались толпы слушателей: не только студенты разных факультетов, но и посторонние люди. И здесь М.М. Лунина было не узнать: «Изложение ... лекций было блестящее, язык их отличался тем изяществом, которое уже после Лунина проявилось в нашей литературе, - в произведениях И.С. Тургенева и писателей его школы, а в исторических сочинениях – у Н.И. Костомарова, его ученика» [8].

В Харьковском университете преподавал и еще один выпускник Профессорского университета - *А.О. Валицкий*. Его бывшие студенты отмечали, что он был «замечательным, прирожденным оратором; лекции его нередко бывали импровизациями, потрясавшими слушателей» [9]. По воспоминаниям Рославского-Петровского, в числе слушателей А.О.Валицкого однажды оказался французский посол барон де Барант. Посетив в 1837 году Харьковский университет, барон изъявил желание присутствовать на лекции классической словесности. Профессор Кронеберг, славившийся в то время обширными познаниями, отказался читать лекцию, сославшись на нездоровье. «Валицкий принял на себя труд прочитать лекцию в присутствии посланника и прочитал её с таким успехом, что Барант, по окончании лекции, подошедши к нему, сказал: «Желательно было бы, чтобы подобные лекции читались чаще в Парижском университете» [10].

Молодые профессора составляли серьезную конкуренцию иностранным преподавателям. Благодаря выпускникам Профессорского института наблюдался подъем статуса российского профессора.

При поступлении в Профессорский институт они давали подписку, что обязуются после его окончания «прослужить 12 лет по учебной части со времени занятия ими профессорской кафедры» [11]. Этот срок составлял ровно половину 25-летнего профессорского стажа. Выпускники Профессорского института выполнили свои обязательства, многие из них проработали в высшей школе даже гораздо больше обозначенного срока.

Литература:

1. *О распоряжениях по учреждению Профессорского Института//Сб. постановлений по Министерству нар. просв.,Т.2. Царствование императора Николая I (1825-1855), отд.первое (1825-1839). Изд.II-е. СПб: Тип. В.С.Балашева, 1875. С.95-96.*
2. *Буслав Ф.И. Мои воспоминания.- М.:тип. Г. Лиснера и А.Гешеля, 1897. С.129*
3. *Цит по Афонский А.П. Николай Иванович Пирогов. Его жизнь и педагогическая проповедь. М.: тип. Тов-ва И.Д.Сытина, 1911.,С.42*
4. *Белоголовый Н. А. Из моих воспоминаний о Сергее Петровиче Боткине //Московский университет в воспоминаниях современников. М.: Московский ун-т, 1956. С.212.*
5. *Императорский СПб ун-т в течение первых пятидесяти лет его существования. Историческая записка, составленная по поручению Совета университета ординарным профессором по кафедре истории востока В.В.Григорьевым. –СПБ., 1870, С.210.*
6. *Биографический словарь профессоров и преподавателей Московского университета. Ч.II.- М.: унив. Тип., 1855, 673 с., С. 516.*
7. *Там же, С.371-372.*
8. *Там же, С.346.*
9. *Де-Пуле М.Н. Харьковский университет и Д.И.Каченовский. Культурный очерк и воспоминания из 40-х годов //Вестник Европы.-1874.- Январь. С. 93*
10. *РГИА Ф.733, опись № 50, Ед. хр. 1037, Л.22*

11. *О распоряжениях по учреждению Профессорского Института//Сб. постановлений по Министерству нар. просв.,Т.2. Царствование императора Николая I (1825-1855), отд.первое - 1825-1839. Изд. II-е. СПб: Тип. В.С.Балашева, 1875. С. 132.*

The Tendencies of Preschool Education Maintenance Development in Russia in the 30th Years of the XX Century [Tatiana S. Kulikova]

Key words: maintenance of preschool education, tendency of development, stages of development, value, program, program materials.

Summary: the article presents stage-by-stage dynamics of tendencies of preschool education maintenance development in Russia in the 30th years of the XX century, allocated on the basis of contemporary records, works of scientists, articles of periodicals and program materials analysis..

Содержание дошкольного образования в Советской России 30-х годов наиболее полно соответствовало социальному заказу общества и социалистического государства. Критический анализ и переосмысление теоретических идей, архивных данных и программных материалов описываемого десятилетия важен и полезен при решении задачи отбора содержания дошкольного образования в настоящее время. В статье представлены результаты завершеного диссертационного исследования, проведенного под руководством М.А.Захарищевой, доктора педагогических наук, профессора.

Ведущие политические факторы обуславливали смену этапов и соответствующих им тенденций развития содержания дошкольного образования в России в 30-е годы XX века. Нами использован аксиологический подход при определении внутренней периодизации. 1930-1933 гг. – этап идеологического обоснования содержания дошкольного образования, 1934-1936 гг. – этап педологического обоснования содержания дошкольного образования, 1937-1939 гг. – этап общепедагогического обоснования содержания дошкольного образования. Нами выделены следующие тенденции: ориентация на определенные ценности, содержательно-методическое обеспечение дошкольного образования, психолого-педологическое сопровождение педагогического процесса. На каждом выделенном этапе можно обозначить ведущую тенденцию.

На этапе идеологического обоснования содержания дошкольного образования (1930-1933 гг.) преобладала тенденция ориентации на политические ценности. Труд, коллектив, социальное и политическое равенство трудящихся, общественная собственность, альтруизм, патриотизм, интернационализм и атеизм ученые относили к политическим ценностям, которые были определены в качестве основания для отбора содержания дошкольного образования на данном этапе. Сотрудники и аспиранты Научно-исследовательского программно-методического института (НИПМИ) [3], кафедры дошкольной педагогики Ленинградского государственного педагогического института

(ЛГПИ) имени А.И.Герцена [9] изучали и обсуждали методологическую и аксиологическую основы содержания дошкольного образования. Представители ленинградской научной школы рассматривали проблему с педологических и естественно-научных позиций, а московские ученые решали эту задачу с точки зрения официальной педагогики.

На данном этапе завершился процесс создания марксистской педагогики, которая играла важную роль в конкретно-исторических условиях Советской России 30-х годов. Н.К.Крупская была родоначальником марксистской педагогики, она определила, что содержание дошкольного образования должно иметь политизированный характер. Она аргументировано доказала необходимость: образования ребенка в коллективе сверстников, общественно-политического воспитания детей, и не потерявшей своей актуальности идеи педагогизации среды, окружающей ребенка. Эти мысли нашли свое продолжение в работах А.В.Суровцевой, которая настаивала на включении в содержание дошкольного образования физического, общественно-политического, антирелигиозного, трудового [12], интернационального, художественного воспитания, ознакомления детей с природой, обучения грамоте и математике, организации детского коллектива и развития речи.

Тенденция ориентации на политические ценности наиболее полно проявилась в содержании раздела проекта программы 1932 года (по видам деятельности) [6] «Общественно-политическое воспитание». Авторы включили в содержание этого раздела постепенно усложняющиеся от группы к группе (младшей, средней, старшей) знания о пионерах, комсомольцах, Октябрьской революции, о социалистическом строительстве, о производстве, о коллективном хозяйстве и о красноармейцах. Этот вид воспитания детей имел конкретно-историческое значение.

На первом этапе можно выделить также тенденцию содержательно-методического обеспечения дошкольного образования. В содержание дошкольного образования включался опыт, приобретаемый ребенком в процессе и в результате формирования у него субъектных отношений (к окружающему миру, природе, людям, обществу в целом, к самому себе). Педагоги постоянно пополняли у ребенка опыт бинарных оценок явлений, процессов и объектов окружающей действительности.

Сотрудники Народного комиссариата просвещения (НКП) разработали метод целевых заданий, предполагавший практическую, познавательную, художественно-изобразительную и тренировочную деятельность детей дошкольного возраста. С.С. Моложавый разработал технологию организующего момента, и подробно описал структуру целевого, цепного и установочного типов организующего момента. На исследуемом этапе ученые стремились облегчить работу воспитателей и поместили их готовые варианты (например, «Оздоровление быта», «Празднование годовщины Октябрьской революции», «Ленинские дни») в отдельный раздел проекта программы (1932) [7]. Организующие моменты были разработаны для младшего, среднего, старшего дошкольного возраста и распределены на осенний, зимний, весенний, летний кварталы. Примечательно, что программное содержание проекта 1932 года в целом было рассчитано на детей, посещавших сельский и городской детские сады.

Тенденция психолого-педологического сопровождения педагогического процесса в меньшей степени проявилась на первом этапе. М.Я.Басов одним из первых в 30-е годы говорил о необходимости успешной социализации ребенка в обществе. Содержание образования, по его мнению, нацеливалось на социально-культурное развитие человека [1].

Педологи решали в дальнейшем иную задачу – научно доказать возможность формирования ценностных установок и ценностной направленности ребенка-дошкольника. Данная тенденция отразилась в содержании проекта программы незначительно. Соответствие возрастным особенностям детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста, постепенное усложнение и увеличение содержания проекта программы (1932), распределение содержания по видам деятельности, учет условий села или города подтверждают реализацию данной тенденции.

На этапе педологического обоснования содержания дошкольного образования (1934-1936 гг.) произошел поворот ученых от сферы социально-политических отношений к миру ребенка. На данном этапе ведущей была тенденция психолого-педологического сопровождения педагогического процесса. Это направление было представлено культурно-исторической теорией развития Л.С.Выготского, концепцией социально-культурного развития дошкольника П.П.Блонского. Заслуга П.П. Блонского состоит в том, что он описал динамику социального и культурного развития ребенка дошкольного возраста. Содержание дошкольного образования 30-х годов способствовало решению задачи успешной социализации ребенка в условиях социалистического общества. П.П.Блонский опровергал возможность аполитического воспитания ребенка, поскольку дошкольник являлся выразителем идей, главенствующих в определенном социальном классе. Л.С.Выготский описал процесс обучения ребенка дошкольного возраста, доказал, что образовательные программы могут стимулировать развитие научных представлений у детей. Он относил к обязательным качествам программы следующие: преемственность содержания дошкольной и начальной школьной ступеней образования, системность содержания; его сочетаемость с собственной программой ребенка, с интересами, с возрастными особенностями и возможностями дошкольника. Открытия П.П.Блонского и Л.С.Выготского имеют значение не только для науки России 1930-х годов, но и для современной психологии и педагогики.

Ученые занялись серьезным изучением игры ребенка. Преподаватели кафедры дошкольной педагогики ЛГПИ им. А.И.Герцена под руководством А.П.Усовой анализировали игру, как ведущий вид деятельности ребенка. Педагоги рассматривали игру и как метод обучения дошкольника. Каждый раздел программы, по мнению исследователей, предполагал использование соответствующего типа игры [4].

В комплексной «Программе и внутреннем распорядке детского сада» (1934) [8] достаточно полно проявилась тенденция психолого-педологического сопровождения педагогического процесса. В центре внимания создателей программы была идея педологов о развитии личности ребенка-дошкольника. Содержание программы было рассчитано на зону ближайшего развития, составлено с учетом зоны актуального развития, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. Ученые принимали во внимание знания и опыт, имевшиеся у ребенка, при отборе и наполнении содержания дошкольного образования. Программное содержание было разработано отдельно для детей каждого года жизни, с учетом интересов и особенностей их индивидуального развития. Создатели программы обращали внимание на ценность игры для развития и успешной социализации ребенка дошкольного возраста. Раздел «Игра» была включена в программное содержание.

В процессе развития содержания дошкольного образования наблюдалась тенденция ориентации на общественные, а не на политические ценности. Коллективизм, основа общей культуры, доброжелательное общение в коллективе сверстников и взрослых, культура

поведения, дисциплина, социальные мотивы поведения можно отнести к группе общественных ценностей. Педологи стремились научно обосновать необходимость общественного, а не общественно-политического воспитания дошкольника. Формирование навыков культурного поведения стало приоритетным направлением работы. Сотрудники Центрального Научно-исследовательского института педагогики (ЦНИИП) занимались разработкой содержания общественного воспитания в дошкольных учреждениях [5]. Содержание раздела программы «Общественное воспитание» отражало тенденцию ориентации на общественные ценности. Авторы программы обращали внимание педагогов-практиков на то, что у детей следует формировать в первую очередь навыки культурного поведения. Культурно-гигиенические навыки постепенно и последовательно усложнялись для детей каждого последующего года жизни.

На исследуемом этапе проявлялась тенденция содержательно-методического обеспечения дошкольного образования. В структуру содержания дошкольного образования ученые включили опыт, приобретаемый в процессе развития способностей ребенка. В программе 1934 года, по нашему мнению, максимально точно отражены два требования Л.С.Выготского, которым должна соответствовать программа.

Сотрудники кабинета дошкольной педагогики ЦНИИП и преподаватели кафедры дошкольной педагогики ЛГПИ имени А.И.Герцена занимались конкретизацией и детализацией содержания дошкольного образования по видам деятельности. Работники Научно-исследовательского института политехнического образования изучали проблему ручного труда дошкольников [2]. Научные сотрудники ЦНИИП под руководством А.В.Суровцевой разрабатывали технологию «Тема» для детей младшего, среднего, старшего дошкольного возраста (например, «Наш детский сад», «Красная армия», «Спасение челюскинцев», «Как люди живут на севере»). «Тема» была направлена на развитие личности и способностей ребенка в большей степени, чем технология «Организирующий момент». В настоящее время идея разработки «Темы» реализовалась в комплексно-тематическом планировании современного содержания дошкольного образования.

На этапе общепедагогического обоснования содержания дошкольного образования (1937-1939гг.) менялся подход к самой дошкольной педагогике, которая должна была отстаивать верные политические позиции, развивать идеи нормативной педагогики. Тенденция содержательно-методического обеспечения содержания дошкольного образования преобладала на третьем этапе. Динамика данной тенденции проявилась в замене идеи разработки «Темы» частными методиками, общедидактическими методами обучения. Ученые в структуру содержания дошкольного образования включали опыт оценочного отношения к объектам, явлениям, процессам социальной действительности, опыт репродуктивной деятельности ребенка. Организаторы дошкольного образования одобряли формализованный подход к содержанию образования и настаивали на приоритете знаний, умений и навыков в его структуре.

На третьем этапе рассматриваемого десятилетия работа по созданию программы не была завершена. Все педагоги, как и на предыдущих этапах, должны были работать по очередному единому программному документу - «Руководству для воспитателя детского сада» (1938) [10]. Содержание каждого раздела описываемого документа имело сокращенный объем. Ученые давали воспитателям лишь методические указания к работе.

Исключение из «Руководства для воспитателя детского сада» (1938) раздела «Общественное воспитание» можно назвать главной отличительной чертой данного документа. Авторы объясняли это тем, что задачи приобщения дошкольников к общественным и политическим ценностям были уже успешно решены.

Углубленная разработка частных методик является другим аргументом, подтверждающим реализацию тенденции содержательно-методического обеспечения дошкольного образования. В течение исследуемого периода ученые в большей степени решали вопросы методического обеспечения дошкольного образования. Сотрудники научно-исследовательских институтов анализировали содержание и методику работы по рисованию, лепке и занятиям с другими материалами, по музыкальному воспитанию в детском саду, знакомству детей с природой, по игре ребенка дошкольного возраста, развитию речи и по формированию первоначальных математических представлений. Данный анализ и рекомендации публиковались на страницах журнала «Дошкольное воспитание» в 1938 году. Рассматривается педагогическая система и методика работы по каждому разделу «Руководства для воспитателя детского сада» с целью минимизировать ошибки в работе воспитателей.

Авторы учебных и методических пособий помогали студентам педагогических училищ, высших учебных заведений и начинающим воспитателям методически правильно организовать работу по музыкальному, нравственному и другим видам воспитания в дошкольных учреждениях. Е.А.Аркин, Л.Э.Иоффе, называя физическое воспитание основой нравственного воспитания, осмысливали изменения содержания и методики работы по данному виду воспитания. Ф.С.Левин-Щиринина подробно излагала свою позицию о приоритетности нравственного воспитания, основанного на нравственно-патриотических ценностях, и описывала последовательность работы педагогов-практиков в этом направлении.

Наблюдался приоритет ориентации содержания на нравственно-патриотические ценности. Система нравственно-патриотических ценностей включала патриотизм, интернационализм, дисциплину, мораль, выносливость, мужество и бесстрашие. Нравственность рассматривалась как форма общественного сознания и носила классовый характер.

Ф.С.Левин-Щиринина, А.В.Суровцева, Д.В.Менджерицкая как представители московской школы являлись выразителями официально одобренных педагогических идей и настаивали на воспитании детей в духе коммунистической морали. Представители ленинградской научной школы пересматривали важные вопросы дошкольного образования с позиций общей и дошкольной педагогики, официально занявших место педологии. А.М.Леушина отмечала важность процесса воспитания ребенка [11]. Педагог приобщал дошкольника к нравственно-патриотическим ценностям, постепенно корректировал его интересы, деятельность и изменял их в нужном направлении. В содержании «Руководства для воспитателя детского сада» (1938) воплотилась тенденция ориентации на нравственно-патриотические ценности. Нравственно-патриотические ценности обязательно отражались во всех разделах содержания данного документа.

Тенденцию психолого-педологического сопровождения педагогического процесса на третьем этапе не наблюдалась. Причиной тому стала разгромная критика педологической науки, остановившая деятельность педологов.

Выделенные нами тенденции развития содержания дошкольного образования 30-х годов нашли свое продолжение и в развитии современного дошкольного образования. Тенденция ориентации содержания дошкольного образования на определенную группу ценностей сохранилась, а группа ценностей изменилась. Дошкольное образование в настоящее время сориентировано на общечеловеческие ценности. Тенденция содержательно-методического обеспечения дошкольного образования продолжает свое существование и развитие в теоретическом обосновании и практическом воплощении в разнообразных технологиях и методиках. Тенденция психолого-педагогического сопровождения педагогического процесса получила достаточное и конкретное воплощение в психологии развития ребенка как научного направления и в комплексных программах, например «Развитие», «Истоки» как ее практическое воплощение.

Литература:

1. Басов, М.Я. О некоторых задачах предстоящей перестройки педологии / М.Я. Басов // Педология. – 1931. – №5–6. – С.10.
2. Материалы I Опытной станции Наркомпроса по дошкольной работе в деревне; Материалы инструктивные и отчетные Л.Д. Азаревич. Научный архив Российской Академии Образования (НА РАО) Ф.№1, Оп.№1, Д.№284. Л. 29.
3. Отчетные материалы дошкольного сектора института за 1931-1932 г.г НИПМИ, дошк. сектор. НА РАО Ф.№8, Оп.№1, Д.№256. Л. 41.
4. Отчеты дошкольного отделения и кафедры дошкольной педагогики за 1933-1934 учебный год. Центральный государственный архив (ЦГА) г.Санкт–Петербурга. Ф.№4331, Оп.№31, Д.№260. 12 л.
5. Отчеты, планы и темы исследовательских работ, программные материалы 1933 – 1934 г.г. ЦНИИП, каб. дошк. пед. НА РАО Ф.№13, Оп.№1, Д.№497. Л. 8.
6. Программа работы дошкольных учреждений (по видам деятельности): Проект. – М – Л.: Наркомпрос РСФСР; Учпедгиз, 1932. – 171 с.
7. Программа работы дошкольных учреждений (по организующим моментам): Проект. Младшая группа. – М–Л.: Наркомпрос РСФСР; Учпедгиз, 1932. – 112 с.
8. Программы и внутренний распорядок детского сада. – М.: Наркомпрос; ОГИЗ; Учпедгиз, 1934. – 174 с.
9. Протоколы заседаний кафедры дошкольной педагогики ЛГПИ, 1932. ЦГА Санкт–Петербурга. Ф.№4331, Оп.№31, Д.№240. Л.9.
10. Руководство для воспитателя детского сада. Устав детского сада. – М.: НКП РСФСР, 1938. – 119 с.
11. Стенограмма лекции преподавателя А.М.Леушиной «Методические принципы дошкольного воспитания», 1939г. ЦГА Санкт-Петербурга. Ф.№4331, Оп.№34, Д.№123. Л. 2.
12. Суровцева, А.В. Рукопись на тему: “Марксистско-ленинские основы дошкольного воспитания” (вып. XIII Учебной книги по педагогике) 1932 г. НА РАО Ф.№8 Оп.№1 Д.№141. Л.38.

Some aspects of teacher's liberty research as educational value in the course of future teachers training [Yelena V. Maltseva]

Key words: liberty, teacher's liberty as educational value, pedagogical education, professional development of a teacher.

Summary: The article discovers the problem of philosophical and pedagogical potential of the axiological category «teacher's liberty», which is the factor of considerable importance in the course of future teachers training. The article suggests some lines of further investigation in connection with moral, educational, social and political issues.

В современном обществе все более популярным становится вопрос о свободе человека, который должен жить и творить «в свободе и для свободы» [1]. Однако зачастую сложно определить само понятие свободы и измерить ее степень, уровень, а также выявить возможности ее воплощения в реальной жизнедеятельности людей. Особенно остро этот вопрос стоит в сфере образования, где субъекты образовательного процесса мыслятся и провозглашаются свободными, но сама свобода остается для них чем-то абстрактным и недостижимым. В связи с этим нам кажется необходимым уделить особое внимание вопросу о свободе в образовании в рамках подготовки будущих учителей.

Говоря о свободе педагога, мы будем обращаться и к свободе ребенка в образовательном процессе, поскольку учитель осмысливает свою педагогическую деятельность в неразрывной связи с ее главной целью – ребенком.

Аксиологический подход к рассмотрению свободы в образовании дает возможность наполнить данное понятие глубоким философско-педагогическим смыслом. И хотя разграничить эти две стороны вопроса достаточно сложно, мы попытаемся это сделать, чтобы наглядно показать суть каждой из них.

Итак, говоря о *философском* смысле свободы педагога как ценности, следует начать с самого понятия «ценность». Рассматривая свободу как ценностную категорию мы не только выявляем ее содержание, но и определяем насколько значимой она является для учителей и какое место занимает в их общественно-педагогической деятельности: становится ли свобода ценностной установкой, движущей силой и регулятором деятельности педагога или же остается ценностным отношением, чем-то желаемым, но не реализованным в реальном педагогическом процессе. Таким образом, можно говорить о фактической, реальной, действительной свободе и о желаемой свободе как ценности-цели, идеале.

Вопрос о выражении в реальной жизнедеятельности человека его основополагающих ценностей позволяет затронуть нравственный аспект взаимоотношения людей, что способствует реализации воспитательной и образовательной функций в подготовке будущих педагогов. Так, например, возможно рассмотреть *сострадание* как ценность и проанализировать, всегда ли ценностное отношение выражается в ценностном поведении. Итогом обсуждения со студентами этого вопроса станет вывод о том, что, испытывая сострадание к кому-либо, мы не всегда готовы оказать реальную помощь, то есть действовать в интересах другого. Ценностное отношение и ценностная установка в ряде случаев не проявляют себя в ценностном поведении, а значит, остаются нереализованными, что обедняет жизнь человека в любой сфере, а применительно к свободе педагога, лишает осознанного, планомерного профессионального и личностного роста.

Интересной нам представляется работа с определением понятия «свобода» и смежными с ним философскими категориями. Например, можно предложить студентам перечислить около десятка собственных ценностей, начиная с более значимых и заканчивая менее значимыми, по их мнению, упомянув, что в списке должны присутствовать и материальные, и духовные ценности. Затем мы задаемся вопросом: возможно ли заменить все обозначенные ими ценности одним словом? Обратившись к определению понятия «свобода», мы увидим, что она подразумевает собой *возможность действовать в соответствии со своими желаниями и устремлениями в рамках нравственно одобряемого поведения*, что отличает свободу от анархии. Такое понимание свободы, на наш взгляд, объединяет весь спектр желаний, потребностей и устремлений человека, то есть можно сказать о том, что свобода как ценность включает в себя все остальные ценности, аккумулируя их в самой себе. Свобода как ценность может выступать и как синоним таких понятий как «счастье», «гармония» и некоторые другие. Все это может стать отдельной темой для обсуждения в рамках подготовки будущих учителей, значительно расширив её педагогическую составляющую до философо-педагогической.

Педагогическая составляющая рассмотрения свободы педагога как ценности предполагает анализ конкретного образовательного процесса, педагогических реалий образовательного учреждения или же образовательной системы города, республики, страны в целом.

Поскольку под *свободой педагога* мы понимаем *возможность действовать в соответствии со своими желаниями и устремлениями в общественно-педагогической деятельности*, то осознание собственной позиции, устремлений и взглядов и соотнесение их с реальными условиями педагогического процесса способствует профессиональному становлению будущих педагогов, дает возможность составления индивидуальной программы по достижению необходимого уровня свободы. Осознание траектории собственного профессионального развития необходимо для успешной педагогической деятельности и может осуществляться в трех основных направлениях: *воспитание, обучение и управление школой*. Педагог может ощущать себя в разной степени свободным или несвободным в каждой из этих сторон целостного педагогического процесса, при этом, анализируя, например, воспитательный процесс в конкретном образовательном учреждении, выделяются те его стороны, которые вызывают беспокойство и

неудовлетворенность у педагога, а значит, являются ограничителями его свободы и требуют реагирования. Так, например, педагог может выступать за коллегиальное, демократическое управление школой, отметая в сторону как устаревшее и малоэффективное авторитарное, единоличное управление. Или же учитель может высказаться относительно выработанной образовательным учреждением воспитательной системы с целью ее совершенствования. Других педагогов может не устраивать способ оценивания их педагогической деятельности. Современный учитель имеет гораздо больше свободы по сравнению со своими коллегами, работавшими в отечественном образовании XIX века. Возможно, что ряд отмеченных студентами в ходе анализа проблем будут связаны не с педагогическими условиями конкретного образовательного учреждения, а с государственной образовательной политикой, что также полезно обсудить в ходе дискуссии. Немало вопросов вызывает до сих пор ЕГЭ, в объективности результатов которого есть сомнения, большинство педагогов также отмечают, что дефицит кадров и снижение качества образования напрямую связаны с недостаточным финансированием образовательных учреждений.

Выявленные противоречия между устремлениями учителя и педагогическими реалиями приводят к заключению о *характеристике и степени свободы педагога*. Максимально полное совпадение реальных возможностей и желаний говорит о фактической, реальной или действительной свободе, проявляющейся в максимальной степени. Педагог, обладающий ею, в целом удовлетворен состоянием образовательного процесса, чувствует себя свободно и уверенно. Неполное совпадение желаний и возможностей порождает стремление частичного улучшения тех или иных сторон деятельности школы, а педагог в данном случае обладает желаемой свободой как ценностью-целью. Редко, но вероятно обнаружить убежденность учителя в необходимости коренного реформирования образовательного учреждения или системы образования в целом, что говорит о полном несовпадении желаний и реальных возможностей. Такие педагоги обнаруживают минимальную степень свободы, которую можно охарактеризовать как желаемую свободу, как ценность-цель или идеал. Педагогам, обнаружившим среднюю и минимальную степень свободы, целесообразно продумать индивидуальную программу по достижению максимально возможного уровня свободы в образовательном учреждении. Такая программа может содержать предложения по усовершенствованию образовательного процесса и способы их реализации. Подобная работа рекомендована будущим учителям, что, на наш взгляд, будет способствовать планомерному, осмысленному и эффективному педагогическому росту.

Таким образом, можно говорить о значимом философско-педагогическом потенциале свободы педагога как ценностной категории, позволяющем в полной мере реализовать образовательные функции педагогического вуза. Философская сторона вопроса затрагивает нравственный аспект жизни человека в социуме, способствует развитию критического мышления и формированию культуры мышления в целом. Педагогический потенциал изучения свободы педагога как ценности создает предпосылки для овладения навыками анализа собственной профессиональной деятельности и педагогических условий конкретного образовательного учреждения, а также приводит к необходимости планирования своего профессионального становления, что должно положительно сказаться

на эффективности образовательного процесса и удовлетворенности его результатами как со стороны педагога, так и ребенка.

Литература:

1. Газман О.С. *Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы.* – М.: МИРОС, 2002.

Natalia M. Shklyueva,
PhD, associate professor,
Glazov State Pedagogical Institute

The Problem of Program - Methodical Providing Preschool Education in Russia at a Turn of the XIX-XX Centuries [Natalia M. Shklyueva]

Key words: preschool education, preschool education at a turn of XIX_XX centuries, program - methodical providing.

Summary: the article presents the result of historical research in the field of preschool education at a turn of the centuries, the problems of its' program and methodical providing, sources and solutions of these problems.

Сегодня дошкольное образование переживает период поиска нового содержания. В связи с этим возникает необходимость конструктивного анализа процесса становления и тенденций развития содержания дошкольного образования в теории дошкольной педагогики и практике детских учреждений России конца XIX- начала XX веков.

В России на рубеже веков развитие содержания дошкольного образования определялось социально-экономическими, культурно-политическими, психолого-педагогическими условиями. Мы полагаем, что социально-экономические, культурно-политические факторы повлияли в большей мере на становление сети дошкольных учреждений, а психолого-педагогические на определение содержания дошкольного образования.

В нашем исследовании была выделена внутренняя периодизация тенденций развития содержания дошкольного образования. Нами было обозначено три этапа: первый – поиска содержания дошкольного образования (с 1894 по 1905 гг.); второй - программно-методического творчества педагогов (с 1905 по 1914 гг.); третий – научного осмысления содержания дошкольного образования (с 1914 по 1917 гг.). Согласно парадигмальному подходу, основным критерием внутренней периодизации явились значимые изменения в развитии содержания дошкольного образования, зарождение и развитие основных научных школ, психолого-педагогических теорий, тенденции развития содержания дошкольного образования. Мы доказали, что содержание дошкольного образования на рубеже веков прошло эволюционный путь развития: от преобладания дидактического направления (1894-1905), через этап расцвета "свободного воспитания" (1905-1913) к этапу совместного сосуществования всех выделенных тенденций (1914-1917).

Наше исследование показало, что наполнение содержания дошкольного образования национально-религиозным и свободным воспитанием преобладало на всех изучаемых этапах. Это объясняется политикой государства, министерства народного просвещения и особенностями русской народной культуры. Ввиду того, что марксистская педагогика на рубеже веков находилась в стадии становления, она не могла в полной мере повлиять на развитие содержания дошкольного образования.

Обратимся к анализу программно-методического обеспечения дошкольного образования рассматриваемого периода. Отметим, как теория, так и практика дошкольного образования развивались на филантропических началах, без поддержки государства. Специальных строго установленных программ и методик не было. В практике дошкольных учреждений отсутствовали единое направление в образовательной работе с детьми, прочная материальная база. Как правило, воспитательно-образовательный процесс дошкольных учреждений наполнялся одним и тем же содержанием, но при этом были различны методы и приемы.

На наш взгляд, позитивным моментом отсутствия общепринятых программ и планов было разнообразие форм и методов образования, простор для педагогического мастерства, ситуация выбора педагогических систем и технологий дошкольного образования. С другой стороны, такое положение вносило некий хаос и произвол в педагогический процесс дошкольных учреждений. Так, Н.Д.Виноградов, анализируя образовательную работу детских садов начала XX в., писал, что практические работники не стремились воплотить в своей деятельности какой-либо определенной методической системы. Напротив, предпринимались попытки создания относительно самостоятельных методик на основе известных теоретических концепций в области дошкольного образования [1]. Это свидетельствует о том, что наиболее интересный и исторически ценный опыт данного периода можно считать исключительно авторским.

В рассматриваемый период существовали научно разработанные педагогические системы: система «свободного воспитания» (идеальный детский сад К.Н.Вентцеля) и «разумного свободного воспитания» (детские сады М.Х.Свентицкой, Л.К.Шлегер), система М.Монтессори (детский сад Ю.И.Фаусек), система Е.И.Тихеевой. Указанные системы существовали не изолированно. Положительным, на наш взгляд, было взаимообогащение систем методами и приемами, что приводило к повышению качества воспитательно-образовательного процесса в детском саду и разнообразию содержания дошкольного образования.

Наше исследование показало, что основное внимание программно-методическому обеспечению дошкольного образования было уделено в период с 1905-1914 года XX века. Это обусловлено появлением в педагогике различных теорий и направлений, каждое из которых для практического воплощения должно было предложить конкретную программу и методику.

Анализ первоисточников рассматриваемого периода показал, что теоретики дошкольного образования в своих работах обсуждали вопросы, касающиеся программ и планов в детском саду [2]. Так, П.Ф.Каптерев впервые поставил вопрос о программе руководства играми и занятиями для каждой садовницы и показал ее отличие от программы школы. Он указал те предметы и занятия, которые наиболее сильны и полезны детям дошкольного возраста. Программу, по мнению П.Ф.Каптерева, составляют «не части школьных наук», а сообщение тех сведений, которые составляют ту ступень знаний, предваряющую изучение школьных наук. Чем больше сделано из программы, тем лучше [3]. Но сколько бы ни было сделано, все будет полезно для дошкольника. Составляя программу по дошкольному образованию, он отметил, что она не для обязательного выполнения ее всеми воспитательницами [4]. Дошкольное обучение не систематично, а вызывается частными отдельными случаями.

Таким образом, он выступал против строго установленных программ и расписаний в детском саду, в то же время говорил о необходимости "внутренней программы" каждой садовницы, которая строится, исходя из интересов и способностей детей конкретной группы.

А.С.Симонович писала, что образование детей 5-7 лет должно протекать по недельному расписанию и придерживаться определённой системы, хотя могут иметь место и отступления от программы в зависимости от интересов детей [5]. Все занятия должны согласовываться с сезонными изменениями в природе.

Интересным, на наш взгляд, является мнение Е.И.Тихеевой о том, чтобы во всех занятиях детского сада выделять центральную идею, т.е. извне выдвигаемую тему, вокруг которой сближались бы все интересы детей (в рассматриваемый период в таких случаях считалось, что детские сады работают по «концентрационной системе»). Например, тема занятия «Знакомство с лесом». Педагог предлагала провести экскурсию в лес; углубить знание посредством картин, пословиц и загадок; организовать ручные работы (лепку, аппликацию, конструирование), связанных с темой о лесе; поиграть в игры и пропеть песни о лесе. В ее программе выделялись следующие разделы: семья и детский сад; город; деревня; поле и луг; лес; вода; время года; жаркие и холодные страны; игры детей и ответы на вопросы детям. Каждая воспитательница в конкретном дошкольном учреждении разделы этой программы наполняла тем содержанием, который соответствовал уровню развития детей группы и подходил к условиям определенной местности. Содержание дошкольного образования составляли: 1) экскурсии; 2) беседы с детьми; 3) работы детей; 4) чтение детям художественной литературы; 5) упражнения в речи; 6) упражнения для развития чувств; 7) загадки, пословицы, поговорки; 8) игры; 9) пение [6]. Преобладающее значение в содержании дошкольного образования Е.И.Тихеевой отдавалось «систематическому обучению речи, методическому развитию речи и языка» [7]. Таким образом, все занятия пронизывались идеей развития речи детей дошкольного возраста.

Напротив, Л.К.Шлегер писала, что необходимо внедрять не программу занятий, а программу жизни детей ... легко увлечься программой занятий, тогда мы уйдём от жизни, как ушла от неё школа, считала [8]. По ее мнению так же, каждой садовнице необходимо создавать примерные планы образовательной работы с детьми. "Программа жизни" по Л.К.Шлегер основывалась на природных склонностях и стремлениях детей группы: к деланию вещей и активности; к движению; к творчеству; к драматизации всех окружающих явлений и их подражательности. Только в наблюдениях над детьми и на основе полученных сведений следует определять содержание и методы воспитательно-образовательной работы с детьми. Основная роль воспитателя в детском саду "помогающая, направляющая, изучающая, наблюдающая".

План образовательной работы с детьми М.Х.Свентицкой составляли игры (свободные и организованные воспитателем, с правилами) и занятия (рассказы и беседы, рисование, лепка из глины, вырезывание). Она считала необходимым планировать известный минимум рассказов и бесед с детьми дошкольного возраста [9], так как они больше чем другие занятия содействовали общему умственному развитию, речи и мышления, давали детям доступные знания об окружающем мире. М.Х.Свентицкая призывала педагогов изучать ребенка в дошкольном возрасте, его потребности и интересы, законы развития и роста,

создавать ту обстановку и те условия, при которых жизнь ребенка в этот период будет полной, гармоничной и радостной [10]. Отметим, что подобный взгляд отражал мнение педагогов конца XIX - начала XX в.в.

Диаметрально противоположной была позиция К.Н.Вентцеля. Он создал свою теорию идеального детского сада и считал единственно возможным индивидуальное образование, поэтому вместо "объективно-образовательной" программы он предлагал "субъективно-обязательную", то есть определяемую ребёнком [11]. В идеальном детском саду, по мнению педагога, должно быть столько программ, сколько детей в группе, а значит, у каждого ребёнка своё неповторимое содержание образования, пути и средства его усвоения [12]. В детском саду личный и индивидуальный опыт преобладали над систематическим обучением.

Ценным, на наш взгляд, является мнение ученых о том, что воспитатель для своей группы должен самостоятельно разрабатывать план воспитательно-образовательной работы с детьми. Необходимо иметь так же общую программу, на которую могла бы опираться массовая практика. На языке современной терминологии это базовый (общепринятый) и региональный компоненты, а так же вариант содержания образования конкретного детского сада. Все педагоги признавали игру важным видом детской деятельности, кроме того многие занятия проходили в форме игры. Создание условий и развивающую среду рассматривали как важное средство развития ребенка.

Своеобразие рассматриваемого нами периода явилось то, что отсутствие общепринятых программ и методик частично решалась публикацией планов и программ в периодической печати педагогического содержания. Впервые в журнале "Дошкольное воспитание" были опубликованы вариант программы занятий с детьми К.Маевской и плана М.Петерсен. Так, "План занятий" М.Петерсен включал в себя несколько разделов, содержащих знания о форме и цвете, из жизни растений, людей и животных. В плане рассматривалась подробная (в месяц на каждый день недели) работа с детьми. Структуру занятий составляли: пение, беседы, ручные работы, гимнастика и игры с пением, рисование, игры на дворе. Содержание образования было построено концентрическим способом, что позволяло постепенно расширять и углублять знания дошкольников [13]. Этим обеспечивалась реализация дидактических принципов систематичности и последовательности.

Программа же К.Маевской отличалась целенаправленностью и четко обозначенной авторской позицией. Она была адресована воспитателям для работы с детьми 4-5 лет. В отличие от плана К.Петерсен материал предлагался без подробного его описания по дням и неделям. Содержание программы было разбито по временам года и составлен план на каждый месяц [14]. Беседы и рассказы, как основные элементы программы, отнесены к двум основным разделам: 1) семья и жизнь трудовая; 2) из жизни природы. Беседы о животных входили в оба раздела.

Кроме предложенных тем занятий в программу включалось содержание предметных уроков (беседы об окружающих ребёнка предметах), рассказов и сказок. Темы рассказов и сказок были взяты из жизни русского народа или составлены русскими писателями, поэтами: "Дед Мазай и зайцы", "Сказка о рыбаке и рыбке", "Морозко", "Перепёлка", "Война сорок с лисицами". Включались подвижные игры: "Сенокос", "Кошка с мышами", "Охота с борзыми", "Рыбы", "Мужичок с ноготок". Отметим, что содержание занятий и

игр, бесед и рассказов, по замыслу автора, должно быть построено с учетом принципа народности. Прогрессивной была мысль К.Маевской о том, что дети дошкольного возраста нуждаются не столько в сообщении новых знаний, сколько в их систематизации и обобщении. Поэтому чем больше гибкости в программе, тем лучше выполняет свое назначение детский сад.

В начале XX в. была создана программа религиозного характера. Советом при попечении Киевского учебного округа от 11 июля 1911 г. была одобрена "Программа по Закону Божьему для детского сада". Программа состояла из четырех разделов в соответствии с возрастом детей [15]. В программу для всех групп входили два раздела: 1) молитвы домашние и церковные; 2) священо-исторические рассказы. Содержание разделов постепенно усложнялось. Дети до пяти лет, как говорилось в программе, должны приучаться к молитвенным обрядам: крестному знамени, стоянию перед иконами, поклонам и коленапоклонению. Религиозная программа для дошкольников была построена методически грамотно, в зависимости от возраста детей в программе имелось разное усложняющееся содержание.

Следует отметить, что указанные программы в практике дошкольного образования в чистом виде не использовались, а применялись лишь их отдельные элементы.

Таким образом, если рассматривать разработку программно-методического обеспечения в рамках нашей периодизации отметим, что для первого этапа, когда только начинали открываться детские сады свойственна наработка практического материала, наибольший пик создания программ и методик приходится на второй этап, для третьего этапа характерен спад разработки данной проблемы ввиду военных действий. На наш взгляд, именно после революции 1905 г. только начали создаваться и печататься планы и программы, по одной причине: помочь практическим работникам, внести в воспитательно-образовательный процесс последовательность и систематичность.

Для нас достаточно интересным оказалось построение содержания дошкольного образования с опорой на "принцип центральной идеи", когда какое-либо явление или предмет окружающей действительности находился в центре внимания любого вида деятельности детей в течение нескольких недель и даже месяцев.

Своеобразием рубежа XIX-XX в.в явилась полифония педагогических систем, планов и программ. Все же объективная оценка методических поисков дошкольных работников говорит о том, что существующие педагогические системы недостаточно обогатили практику дошкольного образования. В свою очередь это привело педагогов 20-х годов к мысли о создании программ и методик дошкольного образования. Благодатная почва для этого создавалась уже на рубеже XIX-XX в.в.

Литература:

1. *Виноградов Н.Д. Очерки по истории идей дошкольного воспитания.-М.,1925.-С.149.*
2. *Практические заметки об индивидуальном и общественном воспитании малолетних детей/ Сост. А и Я . Симонович. - Изд. ред. "Детского сада".-СПб.,1874.-С.170; Свентицкая М.Х. Наш детский сад. - М., 1913. -С.68; Тихеева Е.И. Современный детский сад, его значение и оборудование/Сост.М .Я.Морозова, Е.И.Тихеева.-СПб.,1914.-С.62; Шлегер Л.К. Практическая работа в детском саду. - 13-е изд. - М., 1915.-С.80.*
3. *Каптерев П.Ф. Обучение детей до школьного возраста // Дошкольное воспитание.- 1874.-№ 6-7.-С.19-42.*

4. Каптерев П.Ф. Обучение детей дошкольного возраста // Народная школа .- 1874.-№ 6-7.- С.19-42.
5. Симонович А.С. Детский сад. Практическое руководство для детских садовниц.-М.,1907.- С.45.
6. Тихеева Е.И., Морозова М.Я. Современный детский сад, его значение и оборудование.- СПб,1914.-С.57.
7. Тихеева Е.И. Несколько слов о развитии речи детей // Воспитание и обучение.-1914.-№2.- С.35.
8. Шлегер Л.К. Практическая работа в детском саду. -3- изд.- М.,1915.-С.10.
9. Свенцицкая М.Х. Наш детский сад. -М.,1913.-С.40.
10. Свенцицкая М.Х. Письмо в редакцию // Дошкольное воспитание.-1915.-№2.-С.68.
11. Венцель К.Н. В чём основа воспитания и образования // Русская школа.-1910. -№7-8.-С.11.
12. Венцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. – М., 1915.- С.65.
13. Петерсен М. План занятий в детском саду//Дошкольное воспитание.-1911.-№1-9.-С.112-120.
14. Маевская К. Программа занятий в детском саду // Дошкольное воспитание.-1912.-№6.- С.361-369.
15. Программа по Закону Божьему для детского сада // Вестник Киевского учебного округа. - 1911.-№ 7.-С.63.

The current concept of spiritual values in Russia [Daria J. Skryabina]

Key words: moral values, measurements and trends.

Summary: This article will be about the influence of domestic pedagogy and the immigration pedagogy of 20-30 years of the 20th century on the modern state of the problem of development and the formation of the opinions about the spiritual values system. Having analyzed theoretical imaginations about the spiritual values system the following spiritual values were allocated: universal and class, national and international, collective's values and the values of person's freedom plus religion values and atheism.

Spiritual values in the system of modern education considered in the context of the question analyzed are common. In the direction of their development G.Bershanskyi, V.Guzeeva, E.P.Kozlov and other scientists are working on. Authors suggest the structure of the education system for general education schools in the base of which are the thesis's about the influence of social reality on the process of formation of the human spiritual values.

N.A Astashova, A.K Bikov, V. I. Dodonov, O.Selivanova and other researchers are working over this question. The study of the influence of bipolar values on the educational process, the main thing in the educational institutes is coming to the transformation of the national spirit values into international ones of the modern world.

One of the educators who indirectly touched the study of formation and development of collective's values was A.I Shemshurina, who looked inside the spirit-value sphere of a child within the framework of the national bringing up. V.A. Karakovskiy suggested the program of a child's bringing up, allocating the importance and the value of human's individual freedom as a priority direction in the development of the child's individuality

The greatest popularity in modern education was gained by religious value. It is quite explainable. The state and society demand spiritual and moral personality education, and in the majority it is impossible without belief instilling in the child in any its manifestation (a self-confidence, in society, a social environment and in God). This group of scientists is most numerous: V. Varava, T.I.Vlasova, S.I.Maslov and others.

В последние десятилетия в образовательной политике государства заметное место занимает проблема духовно-нравственного воспитания и формирования духовных ориентиров молодого поколения России. Без укрепления духовных начал нашей жизни, ее нравственных основ невозможно развитие российского общества. Выявленные нами тенденции в развитии представлений о системе духовных ценностей в отечественной

педагогике и педагогике эмиграции повлияли на современное развитие образовательного пространства России.

Для проведения сравнительного анализа были заданы измерения, ими стала, система духовных ценностей, в которую входят: общечеловеческие, национальные ценности, ценность коллектива и религиозные ценности, а также их биполярные проявления: классовые и интернациональные ценности, ценность свободы личности и атеизм.

В 20-30-е гг. XX века намечался процесс интенсивного становления отечественной педагогики как самостоятельной отрасли научного познания. Особенность этого периода состояла в том, что на первый план выступали идеологические и социально-политические факторы развития образования. В педагогике эмиграции происходили процессы, распространяющие идеи гуманного воспитания и обучения детей в гимназиях и лицеях «русского образца». Все это проходило под влиянием существовавших тогда в двух географических пространствах определенных политических, экономических и социально-культурных условий.

Изучив существующие нормативно-правовые законы и акты, расставляющие акценты на формирование у детей духовных ценностей, мы попытаемся проследить как рассмотренные нами ранее духовные ценности и 20-30-х гг. XX столетия отечественной педагогики и педагогики эмиграции, повлияли на современные тенденции формирования системы духовных ценностей.

В современном образовании также развиваются и формируются духовные ценности. Одной из первых духовных ценностей рассмотренной нами в контексте изучаемого вопроса будет общечеловеческая ценность. В направлении развития данной ценности работали Г.Бершанский, В. Гузеев и Э.П. Козлов. Рассмотрев основное содержание духовно-нравственного образования М. Бершанским и В.Гузеевым выделяются ряд предметов в общеобразовательных учреждениях для знакомства детей с основными категориями ценностей: человеком, семьей, обществом, природой, наукой, техникой, искусством». Также авторами предложена структура содержания образования для общеобразовательной школы в основу, которой легли тезисы о влиянии социальной действительности на формирование общечеловеческих ценностей. «В общем виде содержание образования может быть представлено тремя компонентами:

- Факторами, описывающими внешний и внутренний мир человека;
- Способами деятельности (взаимодействия с внешним и внутренним мирами);
- Ценностными ориентациями и эмоционально – личностными отношениями, в том числе мнениями и оценочными суждениями» [1]. Тем самым, содержание образования, по мнению авторов, должно отражать все основные категории общечеловеческих ценностей, показать взаимоотношение между внутренним и внешним миром человека. Таким образом тенденция в контексте которой происходит развитие и формирование общечеловеческих ценностей будет заключаться в овладении подрастающим поколением общечеловеческих и классовых ценностей с учетом современного развития общества.

Следующая группа ученых, работающая в современном педагогическом образовании, занимающаяся формированием национальных ценностей представлена Н.А. Асташовой, В.И. Додоновым и А.К. Быковым.

Рассматривая развитие национальных ценностей в отечественной педагогике 20-30-х гг. XX века следует отметить, что они имели тенденцию к переходу национальных ценностей в интернациональные. На современном этапе развития учебно-воспитательного процесса интернациональные ценности, конечно, присутствуют, но основное содержание в образовательных учреждениях склоняется к трансформации национальных ценностей в межкультурные ценности «современного патриота».

Следующим, рассмотренным нами измерением, будут ценности коллектива и ценность свободы личности.

Одним из педагогов, косвенно затрагивая, формирование ценности коллектива, была А.И. Шемшурина, изучающая развитие ценностной сферы личности ребенка в рамках национального воспитания. Она предлагала формировать ценность коллектива через нравственное развитие личности. «В нем важно то, что вложено в основу представлений о своем Я, нормах отношений с людьми и окружающим миром. Опыт гласит: человек должен быть умным, простым, справедливым, смелым и добрым, творящим добро, благородным, добродетельным» [2]. Перечисляя все основополагающие ценности, автор подтверждает, опытным путем, что они должны быть приоритетными в формировании ценности коллектива, но основной акцент, все таки, делается на развитие ценности свободы личности через воспитание своего Я. Таким образом, тенденция развития и формирования ценности коллектива и ценности свободы будет выглядеть как целевая ориентация педагогического процесса на ценность личности с учетом корпоративной культуры и этики.

Наибольшую распространенность в современном образовании нашли последние предложенные нами духовные ценности. Это вполне объяснимо, так как наше государство и общество требует воспитания духовно-нравственной личности, а это в большинстве своем не возможно без привития ребенку веры в любом ее проявлении (вера в себя, в общество, социальное окружение и в Бога). Данная группа исследователей работавшая в предложенном направлении наиболее многочисленна. К ней мы отнесли В.Вараву, Т.И. Власову, С.И. Маслова и О.Селиванову.

Одним из педагогов работавшим в интересующем нас направлении, была О. Селиванова. Занимаясь вопросами формирования ценностных ориентаций обучающихся, она предполагала избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям. Условиями реализации ценностных ориентаций должен стать «процесс овладения знаниями, осуществляемый в атмосфере интеллектуальных, нравственных и эстетических переживаний, столкновений различных взглядов и мнений, поиска истины и возможных путей решения задачи или проблемы» [3]. Изучая материальные и духовные ценности через интеллектуальные, нравственные и эстетические категории, относящиеся к религиозным ценностям, можно считать, что понимание автором проблемы воспитания духовных ценностей рассматривается в контексте сравнения и поиска, что напрямую ведет к формированию изучаемой нами ценности. Именно эта структура и предлагается педагогом как основа формирования религиозных ценностей. Все авторы, работавшие в данном направлении, рассматривают предложенную выше ценность с точки зрения поиска диалога между современной педагогикой и опытом христианского воспитания.

Опираясь на вышеприведенные положения, предложенные современными методологами, педагогами и философами на проблему формирования и развития духовных ценностей, можно сделать вывод о том, что представления о системе духовных ценностей имеют цикличное проявление в современном образовательном пространстве, стали более разнообразными и сложными для восприятия.

Исходя из всего выше сказанного, необходимо представить тенденции развития системы духовных ценностей отечественной педагогики и педагогики эмиграции 20-30-х гг. XX столетия и их трансформацию в современном образовательном пространстве в следующей таблице:

Трансформация тенденций развития системы духовных ценностей в современном образовании.

Заданные измерения	Отечественная педагогика	Педагогика эмиграции	Современная педагогическая наука
Общечеловеческие (классовые ценности)	Зарождение и развитие классовых ценностей	Развитие общечеловеческих ценностей с учетом «нового» социального окружения	овладение подрастающим поколением общечеловеческими и классовыми ценностями с учетом современного развития общества
Национальные (интернациональные)	переход национальных ценностей в интернациональные	Эволюционные движения в формировании национальных ценностей	Трансформация национальных ценностей в межкультурные ценности «современного патриота»
Ценность коллектива (ценность свободы личности)	формирование коллективистических отношений как основы духовных ценностей.	приоритет индивидуальных качеств личности над коллективистскими;	Целевая ориентация педагогического процесса на ценность личности с учетом корпоративной культуры и этики
Религиозные ценности (атеизм)	целенаправленный уход от веры к атеизму	Систематическое знакомство детей духовных ценностей.	поиск диалога между современной педагогикой и опытом христианского

В работе проанализированы основные современные взгляды педагогов, методологов и философов на формирование и развитие системы духовных ценностей и на духовно-нравственное воспитание детей. Обозначены их основные цели, принципы и содержание программ по их формированию.

Система духовных ценностей в современном образовательном пространстве отражает изменения во взглядах общества, инновационные процессы, присущие образованию, практическую деятельность педагогов и психологов в области развития представлений о системе духовных ценностей. Все исследования, проведенные по данному вопросу, подтверждают предположения о том, что ученые, трудившиеся в начале XXI века, рассматривали систему духовных ценностей многоаспектно. Современное образовательное поле требует организации образования и воспитания духовно-нравственной личности с преобладанием духовных ценностей над материальными.

Литература:

1. Бершанский М, Гузеев В. Содержание образования в школе будущего.// Народное образование №8, 2008, с. 167-174, с.168
2. Шемшурина А.И. Развитие ценностно-смысловой сферы личности ребенка. // Педагогика №9, 2008, с. 99-104, с.100
3. Селиванова О. Формирование ценностных ориентаций обучающихся.// Воспитание школьников №10, 2008, с.21-23, с. 21

Axiological Aspects and Modern Problems of Russian Gymnasium Mathematics Teacher Preparation [Lubov L. Kutjavina]

Key words: Russian gymnasium, teacher preparation, axiological aspects.

Summary: the article contain author's view of the modern problems of teacher preparation in Russia considered in the historical and axiological aspect.

Подготовка школьного учителя заслуживает особого внимания в силу его значительной роли в развитии интеллектуального потенциала нации. Рассмотрим проблему подготовки учителя математики в свете ее аксиологических аспектов.

До XVIII века о степени развития математического образования в России судить трудно: массовых школ не было, а в высших учебных заведениях математика практически не преподавалась. Этот период характеризуется недостаточной информацией о формах, средствах и методах обучения математике в России. Подготовка учителей математики до XVIII века носила стихийный характер, а уровень педагогических и методических знаний и умений преподавателей гимназии был низок.

В середине XIX века университеты не готовили своих выпускников к преподавательской деятельности. В документах этого периода говорится, что учителя в целом плохо владели методикой преподавания, а иногда имели слабые познания и в самом предмете. Методической подготовке учителя не придавалось значения и считалось, что для успешного преподавания достаточно иметь классическое образование. Нагрузка преподавателя была высока, а зарплата низкой, педагогический труд не пользовался авторитетом. Провинциальные гимназии страдали от отсутствия кадров. По мнению М.А.Кондратьевой, методика обучения не осознавалась в то время как самостоятельная дисциплина. На уроках педагоги опрашивали учеников по очереди, требуя от класса во время опроса лишь тишины. Учитель редко работал с классом, почти никогда не объяснял нового материала. Учителя математики считали главным знание теории и практически не использовали для обучения задачи, мало применялась наглядность при объяснении сложных вопросов. Как правило в провинциальных гимназиях было мало книг и учитель, работая в такой гимназии «ограничивался в своих знаниях тем, что он вынес из университета и сверх того случайными приобретениями, которые он успевал сделать среди множества официальных занятий и при недостатке материальных средств». Часто обучение шло по «запискам», которые ученики писали под диктовку учителя. Такое положение дел приводило к тому, что знания учеников зависели только от знаний учителя.

С изменением социально-политической ситуации в стране, появлением оригинальных педагогических идей произошли изменения в деятельности учителей. Лучшие представители преподавателей начали поиск определения места и ценностного значения математики в системе гимназического образования. Именно в этом направлении

происходило осмысление содержания и методики преподавания математики, в частности развилась одна из самых плодотворных тенденций математического образования - тенденция развивающего и воспитывающего обучения математике.

В дальнейшем методы обучения математике совершенствовались. Учителя математики старались заинтересовать своим предметом учеников и облегчить им изучение математики. В практику работы гимназий передовые учителя ввели эвристический метод, при котором урок строился в виде беседы и ученики становились активными участниками изучения новой темы. Для облегчения запоминания учителя использовали мнемонические приемы. В отчете Екатеринбургской гимназии описывается, например, метод обучения «через начальные буквы». Обучение при помощи этого метода состояло в том, что учитель записывал на доске первые буквы слов, составляющих правило и разучивал правило, опираясь на эту запись.

Передовые учителя вырабатывали собственные приемы обучения математике. Так о преподавателе Вятской мужской гимназии В.П.Хватунове современники писали, что он ставил целью, чтобы ученики как можно лучше усвоили его предмет. В.П. Хватунов преподавал математику по запискам, которые были кратки и ясны, «как начатки Евклида». Преподавание оживлялось неожиданными сравнениями, шутками и прибаутками. В младших классах он объяснял новый материал, а потом проверял его усвоение посредством решения задач. В старших классах сопровождал объяснение материала рисунками на доске. Знания оценивал очень строго. Другой учитель математики Вятской гимназии, Ф.И.Калашников постоянно занимался научными работами в своей области, ряд которых представил в Академию наук. Ф.И.Калашников заряжал учеников своей любовью к науке. Успевающие ученики его любили и восхищались им, но работать со слабоуспевающими учениками учитель не любил. За это ему делали замечания, напоминая, что он работает «не со студентами университета, а с юношами, на первых скользких для них ступенях математического знания».

Учитель Н.И.Савинов плохо объяснял материал, зато задавал ученикам много задач для самостоятельной работы. Учителя Архангельской гимназии обращали внимание на развитие наблюдательности и мышления учеников, обучали их логично излагать свои мысли устно и письменно.

В университетских городах происходило сближение гимназического и университетского обучения. Так профессора Казанского университета принимали выпускные экзамены вместе с учителями, что позволяло скоординировать программы гимназии и университета и выявить и устранить пробелы в подготовке учеников. Профессора оценивали работу учителей и давали рекомендации, как устранить недостатки в обучении.

Предпринимались и дополнительные к урокам меры для улучшения знаний учеников. В Могилевской гимназии учителям было вменено в обязанность хоть раз в месяц «давать ученикам классные письменные работы в тетрадях», в Архангельской гимназии преподаватели математики давали дополнительные уроки во внеклассное время и по воскресениям для слабоуспевающих учеников в связи с болезнью или по причине не твердого знания курса предыдущих лет. Летом для учеников организовывались каникулярные работы по математике, при этом учителя старались, чтоб они были посильны ученикам и полезны для обучения в следующем году. Во второй Казанской гимназии была

введена должность репетитора, на которой поочередно работали учителя математики и древних языков. В Екатеринбургской мужской гимназии преподаватель В.И.Обреимов организовал с учениками «общие вечерние уроки» для углубленного изучения математики. Этот учитель сумел внушить ученикам такую любовь к математике и серьезным занятиям, что ученики продолжали проводить такие уроки самостоятельно некоторое время после его увольнения.

Следует отметить, что учителя математики были крайне строги и требовательны к ученикам. Такую требовательность поощряли контролирующие органы. Для обеспечения независимой проверки выпускные работы по математике присылались из учебного округа и часто туда же отправлялись на проверку, по итогам которой в гимназию отправлялся отчет с анализом сделанных ошибок. При этом задачи могли быть исключительно сложными. Например, в 1872 году не было выпуска из 7 класса Екатеринбургской мужской гимназии, поскольку все задачи на экзамене были такие трудные, что их не решил ни один выпускник. Все ученики были оставлены на повторное обучение.

В 1872 -1890 годах не более 9% учащихся гимназий заканчивало учебу в срок, 37% оставались на второй год, более половины учащихся отчислялись как неспособные к учебе. Выпускник Архангельской гимназии И.В. Мещерский вспоминал, что, когда в 1871 году он поступил во второй класс гимназии, в классе было 30 учеников, из которых полный курс гимназии закончили трое.

Процесс становления методики преподавания математики был сложным и неоднозначным. Одним из самых обсуждаемых вопросов конца XIX - начала XX века был вопрос о значимости специальной педагогической и психологической подготовки учителя математики. Ряд педагогов полагали, что главное обеспечить учителю хорошую математическую подготовку -тогда ясное понимание учителем математических вопросов поможет ему доступно изложить ученикам их основы.

Другие педагоги, например известный теоретик русской педагогики К.Д.Ушинский считали необходимой специальную подготовку учителей. К.Д.Ушинский впервые высказал мысль об открытии педагогических факультетов с целью обучения квалифицированных педагогов, сочетая в образовании учителя высокую теоретическую и основательную практическую подготовку. Выдающийся методист, учитель математики С.И. Шохор-Троцкий главной причиной неуспеваемости учеников считал пренебрежительное отношение учителей к психологии. Эту мысль он выразил на I Всероссийском съезде преподавателей математики: «Учитель, не умеющий или не желающий считаться с тем, что учащийся должен интересоваться его предметом...не удовлетворяет современным требованиям».

Практика преподавания математики подтверждала необходимость специальной подготовки учителей. Так начальница Глазовской женской гимназии анализируя работу учительницы математики Милославской отмечала в отчете о работе гимназии за 1888 год.: «Система преподавания г. Милославской крайне своеобразна и непедagogична... Хотя нельзя сказать, чтобы ученицы не знали по математике, но нельзя отрицать и того, что знаниями обладают только более способные из учащихся детей, т.к. ученицы с посредственными умственными силами преподавательницей большей частью совершенно игнорируются. Крайне желательно иметь преподавателя математики хотя бы для старших классов с высшим университетским образованием». Следует отметить, что с появлением в

школе учителя математики Орлова А.П., окончившего Казанский университет, преподавание математики вышло на новый уровень: в практику работы внедрялись новые методы обучения, на педсовете рассматривались вопросы организации обучения математике и содержание учебных программ.

Можно утверждать, что к началу XX века сложилось представление о равной значимости в подготовке учителя научной и психолого - педагогической составляющих.

В 1999 году анализируя аксиологические приоритеты развития отечественной гимназии М.А.Кондратьева писала: «Пожалуй, сегодня не найти человека, который бы всерьез отрицал ценность специальной педагогической подготовки учителя. Проблема в наши дни предстает в других аксиологических аспектах: как обеспечить гимназическому учителю высокий общекультурный уровень, достаточную для дальнейшей педагогической деятельности философскую подготовку, умение определить место своего предмета в системе общего гимназического образования, овладение тонкой технологией личностно-ориентированного учебно-воспитательного процесса». Однако сегодня, спустя 10 лет в рамках федеральных образовательных стандартов предполагается, что подготовка бакалавра к преподаванию математики будет осуществляться в рамках соответствующего профиля, который и определит собственно математическую составляющую образовательной программы, а в магистратуру по направлению «Педагогическое образование» может поступить любой человек, имеющий диплом бакалавра, специалиста или магистра по любому направлению подготовки. С нашей точки зрения вопросы о том, достаточно ли бакалавру педагогики будет знаний математики, а магистру знаний психологии и педагогики для того, чтобы успешно работать в школе XXI века остается открытым. История повторяется?

Литература:

1. Андреевский, И.С. *Классическое и реальное образование.*-Глухов.-1900
2. Барсов, Н. *Школы на Волыни и в Подолии в 1862 году.*-СПб.-1863.
3. Бурдин, В.И. *Пятидесятилетие существования Екатеринбургской мужской гимназии. 1861-1911.*-Екатеринбург.-1911.
4. Васильев, М.Г. *История Вятской гимназии за 100 лет ее существования.*-Вятка.-1911
5. Гвоздев, П. *Историческая записка о Второй Казанской гимназии.*-Казань-1876.
6. Кизень, Н.К. *Историческая записка Архангельской Ломоносовской гимназии. 1811-1911.*-Архангельск.-1912
7. Кондратьева, М.А. *Аксиологические приоритеты развития отечественной гимназии*
8. Остроумов Т. *Исторический очерк Астраханской 1 мужской гимназии за время 1804-1914 г.г.*-Астрахань-1916
9. Скворцов И.В. *Прошлое и настоящее Санкт-Петербургской женской гимназии Ведомства учреждений императрицы Марии 1858-1908.* СПб.-1908.
10. Кондратьева, М.А. *Аксиологические приоритеты развития отечественной гимназии.*
11. Шохор-Троцкий, С.И. *Труды I съезда преподавателей математики.* –СПб.-1913.
12. *Центральный государственный архив Удмуртской республики*
13. ЦГА, ф.81, Глазовская женская гимназия., г.Глазов Вятской губернии. -оп1. -ед.хр.113

Unsere Autoren:

- **Andreeva Tatiana V.**, BA Media and Cultural Studies, student MA Media and Cultural Analysis Heinrich-Heine Universität Düsseldorf
- **Danilov Dmitry A.**, PhD, professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education;
- **Eremina Irina I.**, associate professor, Chelny Institute (branch) of the Federal state Autonomous educational institution of higher professional education «Kazan (Volga) Federal University»;
- **Galyas Irina A.**, D.Ph., associate professor; SNUNE&I;
- **Gaponenko Yelyzaweta L.**, post-graduate, Odessa National Mechnikov`s University;
- **Gareeva Gulnara A.**, PhD, associate professor, Chelny Institute (branch) of the Federal state Autonomous educational institution of higher professional education «Kazan (Volga) Federal University»;
- **Gorbacheva Elena I.**, PhD, professor, Head of the Department of Developmental Psychology and Education;
- **Grachev Viktor A.**, power engineer;
- **Gubina Natalia K.**, PhD, associate professor, Kaluga State University of K.E.Tsiolkovskogo;
- **Idrisova Olesia N.**, assistant; AF KNITY-KAI;
- **Karnauh Nadezhda V.**, PhD, professor, Blagoweschtschensker Staatliche Pädagogische Universität;
- **Kornilova Alla G.**, PhD, professor, Head of Department of Social Pedagogics;
- **Kryukov Lev Kh.**, researcher, Lebedev Physical Institute, Russian Academy of Sciences;
- **Kulikova Tatiana S.**, PhD, associate professor, Glazov State Pedagogical Institute;
- **Kurebayeva Gulzhaukhar**, PhD, Kazakhstan, Semey State Pedagogical Institute;
- **Kutyavina Lubov L.**, PhD, associate professor, Glazov Institute of Economics and Engineering;
- **Kuzmenko Viktoria V.**, post graduate, senior research associate;
- **Maltseva Yelena V.**, assistant teacher, Glazov Korolenko State Teachers` Training College;
- **Millin Eric T.**, Ph.D.; University of North Carolina at Chapel Hill;
- **Mingazova Guzaliya R.**, senior lecturer, Chelny Institute (branch) of the Federal state Autonomous educational institution of higher professional education «Kazan (Volga) Federal University»;
- **Moneth Marius**, BA History & English Studies; student MA History Heinrich-Heine Universität Düsseldorf
- **Nikulín Valeriy Ya.**, principal investigator, Lebedev Physical Institute, Russian Academy of Sciences;
- **Orlov Andrew G.**, student;
- **Polukhin Sergey N.**, leading researcher, Lebedev Physical Institute, Russian Academy of Sciences;
- **Polyakova Oksana V.**, PhD, Assistant Professor of the Foreign Languages Kazan (Volga Region) Federal University;
- **Shklyayeva Natalia M.**, PhD, associate professor, Glazov State Pedagogical Institute;

- **Skryabina Daria J.**, PhD, associate professor, Glazov State Pedagogical Institute;
- **Stepanov Gennady W.**, research engineer, Biophysics Institute Siberian Branch of the RAS;
- **Tkachenko Vadim O.**, PhD, senior researcher, Budker Institute of Nuclear Physics;
- **Volobuev Igor V.**, senior researcher, Lebedev Physical Institute, Russian Academy of Sciences;
- **Voronin Leonid A.**, PhD, senior researcher, Budker Institute of Nuclear Physics;
- **Zaharishchev Anatoliy V.**, practising doctor;
- **Zaharishcheva Marina A.**, PhD, professor, Science School Leader;