

Вятский государственный гуманитарный университет

**ВЕСТНИК  
ГУМАНИТАРНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

Н а у ч н ы й   ж у р н а л

**№ 2**

Киров  
2015

**Главный редактор**

**В. Т. Юнгблюд,**

доктор исторических наук, профессор, ректор ВятГГУ

**Заместитель главного редактора**

**Е. М. Вечтомов,**

доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой, ВятГГУ

**Ответственный секретарь**

**Н. А. Низовских,**

доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии, ВятГГУ

**Состав редакционного совета:**

**В. В. Блажеев**, кандидат юридических наук, профессор, председатель Совета УМО по юридическому образованию, ректор Московского государственного юридического университета имени О. Е. Кутафина (г. Москва);

**И. Р. Гафуров**, доктор экономических наук, профессор, ректор Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Казань);

**В. В. Лаптев**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член (академик) РАО, проректор по научной работе, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

**В. Г. Маралов**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Череповецкий государственный университет (г. Череповец);

**А. А. Махнев**, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заведующий отделом, Институт математики и механики УрО РАН (г. Екатеринбург);

**Е. Е. Сапогова**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);

**Е. Protassova**, доктор педагогических наук, профессор-адъюнкт, отделение современных языков, Хельсинкский университет (г. Хельсинки, Финляндия);

**Состав редакционной коллегии:**

**П. И. Кононов**, доктор юридических наук, профессор, ВятГГУ (г. Киров);

**Л. А. Мосунова**, доктор психологических наук, профессор, ВятГГУ (г. Киров);

**М. И. Ненашев**, доктор философских наук, профессор, ВятГГУ (г. Киров);

**Н. О. Осипова**, доктор филологических наук, профессор, ВятГГУ (г. Киров);

**О. А. Останина**, доктор философских наук, профессор, ВятГГУ (г. Киров);

**В. Я. Перминов**, доктор философских наук, профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (г. Москва);

**В. А. Поздеев**, доктор филологических наук, профессор, ВятГГУ (г. Киров);

**О. Ю. Поляков**, доктор филологических наук, профессор, ВятГГУ (г. Киров);

**Ю. А. Сауров**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, ВятГГУ (г. Киров);

**Г. И. Симонова**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой, ВятГГУ (г. Киров);

**С. В. Чернова**, доктор филологических наук, профессор, ВятГГУ (г. Киров);

Адрес редакции: 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26,  
тел. (8332) 673-674 (Издательство ВятГГУ)

Редактор **Т. Н. Котельникова**

Компьютерная верстка: **К. А. Ашихминой**

Дизайн обложки: **А. Ю. Чепурных**

Ответственный за выпуск **А. А. Харунжев** (кандидат педагогических наук, доцент)

Редактор выпускающий **М. А. Харунжева** (кандидат философских наук)

Цена свободная

---

---

# СОДЕРЖАНИЕ

---

---

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Вахрушева Л. Н.</i> Развитие познавательного интереса к профессиям взрослых у детей старшего дошкольного возраста .....	5
<i>Машковцева Л. М.</i> Способы приобщения дошкольников 5–6-летнего возраста к природе посредством организации экологической тропы.....	11
<i>Савинова С. В., Рудакова В. Л.</i> Психолого-педагогическая оценка современных игрушек .....	16
<i>Помелов В. Б.</i> Методы современной историко-педагогической регионалистики .....	22
<i>Шумаков П. В., Оганесян М. Д., Гуськов А. Н.</i> Подготовка специалистов-инженеров к действиям в условиях экстремальных ситуаций .....	29

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Сергеева О. В.</i> Межличностные роли преподавателя в образовательном процессе вуза .....	34
<i>Бобков О. Б.</i> Психопрофилактика дезадаптации курсантов военного вуза методами психической саморегуляции.....	41
<i>Дровосеков С. Э.</i> Диагностика мудрости: проверка внутренней согласованности опросника мудрости <i>saws</i> Дж. Вебстера.....	47

## ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Домрачев Д. Г., Чучалин С. Ф.</i> О некоторых вопросах административно-правового регулирования государственного ветеринарного надзора на уровне субъекта Российской Федерации .....	52
<i>Елсукова А. В.</i> Актуальные аспекты правового регулирования туристской деятельности в Российской Федерации .....	57
<i>Рычкова И. Н.</i> Развитие механизмов досудебного обжалования решений и действий органов, предоставляющих государственные услуги .....	60

## ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ

<i>Чжан Жэньцзе.</i> Изображение в цифровую эпоху .....	66
<i>Серова И. Н., Ракипова М. Ш.</i> Значение декоративно-прикладного искусства в жизни возрастных женщин Греции и России .....	69

## МИР ГУМАНИТАРНОЙ КНИГИ

<i>Эмерсон К.</i> Трансформативная гуманистика Михаила Эпштейна.....	76
--	----

## ЛИЧНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Сауров Ю. А.</i> Многомерное пространство-время Якова Дмитриевича Лебедева (методологические заметки к портрету ученого).....	84
--	----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	89
--------------------------	----

---

---

## CONTENTS

---

---

- Vakhrusheva L. N.* The development of cognitive interest in the profession adults in pre-school children
- Mashkovtseva L. M.* The ways of exposure of preschool children 5–6 years of age to nature through ecological trails
- Savinova S. V., Rudakova V. L.* Psycho-pedagogical requirements of modern toys
- Pomelov V. B.* Methods of modern historical and pedagogical regionalistics
- Shumakov P. V., Oganesyanyan M. D., Guskov A. N.* Training of Engineers to act in extreme situations
- Sergeeva O. V.* Interpersonal roles of teacher in the educational process of the higher school
- Bobkov O. B.* Disadaptation's psychoprophylaxis of cadets in military university using the methods of psychic self-regulation
- Drovosekov S. E.* Diagnostics wisdom: checking the internal consistency of the questionnaire wisdom SAWS. by J. Webster
- Domrachev D. G., Chuchalin S. F.* About some issues of administrative-legal regulation of the state veterinary supervision at the level of the subject Russian Federation
- Elsukova A. V.* Topical aspects of legal regulation of tourist activity in modern Russia
- Rychkova I. N.* Development of mechanisms of the pre-judicial appeal of decisions and actions of the bodies providing the state services
- Zhang Renjie.* The image in the digital age
- Serova I. N., Rakipova M. S.* The importance of making arts and crafts among older women in Greece and Russia
- Emerson K.* Transformative Humanistica of Michael Epstein
- Saurov Y. A.* A multidimensional space-time of Yakov Dmitrievich Lebedev (methodological notes to the portrait of the scientist)

## Развитие познавательного интереса к профессиям взрослых у детей старшего дошкольного возраста

В статье раскрывается значение познавательного интереса в интеллектуальном развитии детей дошкольного возраста и подготовке их к школе, приводятся примеры определений понятия «познавательный интерес», и дается авторское определение понятия познавательного интереса к профессиям взрослых. Исходя из структуры познавательного интереса, представленной в виде трех компонентов (эмоционального, интеллектуального и волевого), перечисляются методы выявления познавательного интереса к профессиям взрослых. Определены и описаны три этапа развития познавательного интереса: подготовительный, основной и заключительный. Дана подробная характеристика условий, форм (познавательная беседа, комплексное занятие, экскурсия, сюжетно-ролевая игра и пр.), методов и приемов (рассказ, рассматривание иллюстраций, изготовление альбомов, книг, плакатов и др.) на каждом из этапов развития познавательного интереса к профессиям взрослых у детей старшего дошкольного возраста.

The article reveals the importance of cognitive interest in the intellectual development of preschool children and preparing them for school, are examples of definitions of "educational interest" and given the author's definition of cognitive interest to the professions adults. Based on the structure of informative interest provided in the form of three components (emotional, intellectual and volitional) lists the methods for identifying cognitive interest to the professions adults. Identify and describe three phases of development of informative interest: preparatory, basic and final. The detailed description of the conditions, the forms (cognitive interview, complex activity, tour, role-playing game and so forth.), Methods and techniques (story, viewing pictures, production of albums, books, posters, etc.) At each stage of development of informative interest for careers in adult age children.

*Ключевые слова:* познавательный интерес, профессии, методы развития интереса, старшие дошкольники.

*Keywords:* cognitive interest, profession, methods of interest, older preschoolers.

Проблема познавательного интереса рассматривалась ранее и продолжает изучаться в настоящее время исследователями. Как показывает анализ исследований (Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Г. И. Щукина и др.), благодаря познавательному интересу у детей дошкольного возраста формируются осмысленные представления, развиваются наблюдательность, целенаправленность действий, упорство в реализации цели, проявляются позитивные эмоции, формируется познавательная потребность, обеспечивается готовность к обучению в школе. Познавательные интересы влияют на процесс и результат образовательной деятельности, которая, в свою очередь, связана с формированием познавательных интересов. Поэтому необходимо организовать содержательную, увлекательную для дошкольников деятельность, которая позитивно скажется на развитии познавательных интересов детей дошкольного возраста.

Исследования Л. И. Божович, Л. С. Славиной и др. доказывают, что в качестве одной из причин негативного отношения младших школьников к обучению и низкой успеваемости выступает недостаточное развитие познавательных интересов [1]. В связи с этим определение познавательного интереса и методов, обеспечивающих развитие познавательных интересов у детей дошкольного возраста, является крайне важным.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), на основании которого осуществляется деятельность дошкольных образовательных

организаций, одним из принципов дошкольного образования определяет формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности [2].

Что же такое «познавательный интерес»? Известны разные точки зрения в отношении данной дефиниции применительно к разнообразным областям знаний. В ранее изданном пособии [3] мы охарактеризовали понятие познавательного интереса применительно к разным объектам: к природе, социальной действительности, книжной графике. Так, с нашей точки зрения, познавательный интерес к книжной графике – это эмоционально-положительное отношение ребенка к художнику-иллюстратору и его иллюстрациям, проявляющееся в стремлении получать больше знаний о книжной графике, видеть индивидуально-творческую манеру художника, особенности его «почерка», развернуто характеризовать иллюстрации, применять приобретенные знания в самостоятельной изобразительной деятельности. В опубликованной в 2014 году статье [4] мы дали определение понятия «познавательный интерес к профессиям взрослых», раскрыли методы выявления интереса, на основании разработанных нами показателей и критериев выделили и охарактеризовали три уровня развития познавательного интереса к профессиям у детей старшего дошкольного возраста. Мы считаем, что познавательный интерес к профессиям – это позитивное эмоциональное отношение ребенка к профессиям взрослых, выражающееся в предпочтении видов деятельности, содержание которых связано с профессиями взрослых (сюжетно-ролевая игра, рисование, лепка и др.), стремлении больше узнавать о различных профессиях, использовать эти знания в самостоятельной игровой и продуктивной деятельности. Характеризуя методы выявления познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста к профессиям, мы руководствовались структурой познавательного интереса, представленной тремя основными компонентами: 1) эмоциональными проявлениями, 2) интеллектуальной активностью, 3) проявлениями волевых усилий. В качестве методов выявления эмоциональных проявлений мы предлагаем индивидуальную беседу с детьми, наблюдение, беседу с воспитателями, анкетирование родителей, метод «парных сравнений». Для характеристики интеллектуальной активности считаем возможным применить беседу о профессиях, наблюдение за дошкольниками в процессе непосредственной образовательной и самостоятельной деятельности. Для раскрытия волевых усилий следует использовать метод наблюдений за дошкольниками в процессе занятий по познавательному развитию и самостоятельной деятельности.

Для развития познавательного интереса к профессиям взрослых у детей старшего дошкольного возраста необходимо создавать определенные условия, использовать формы, методы и приемы на каждом из этапов. Мы попытались установить соответствие между этапами, условиями, формами, методами и приемами развития познавательного интереса к профессиям взрослых у детей старшего дошкольного возраста, которое представлено в таблице.

**Этапы, условия, формы, методы и приемы  
развития познавательного интереса к профессиям взрослых  
у детей старшего дошкольного возраста**

№ п/п	Этапы	Условия	Формы	Методы и приемы
1	Подготовительный этап, цель – формирование ситуативного, эпизодического интереса	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Наличие у дошкольников определенного объема представлений о профессиях взрослых (название, действия, орудия, результат) и возможность использовать их в разнообразной деятельности, прежде всего игровой.</li> <li>➤ Формирование осознания детьми дошкольного возраста важности и нужности деятельности взрослых.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Познавательные беседы о медицинских работниках, работниках транспорта, строителях, рабочих пищевой промышленности и торговой сферы, рабочих швейной и обувной промышленности, рабочих образовательной сферы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Разъяснение (в случаях, когда нужно что-либо уточнить).</li> <li>➤ Формулирование вопросов педагогом.</li> <li>➤ Формулирование ответов детьми.</li> <li>➤ Использование художественного слова (стихотворения, загадки, пословицы, поговорки и пр.).</li> <li>➤ Рассказ педагога о профессиях.</li> <li>➤ Рассказы родителей о своих профессиях.</li> <li>➤ Рассказ детей о профессиях мам и пап.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Создание предметно-пространственной среды, которая удовлетворяет потребность дошкольников в тех или иных материалах (картины, иллюстрации, фотографии).</li> <li>➤ Заинтересованность педагога в проведении работы по развитию познавательного интереса к профессиям взрослых у детей.</li> </ul> <p>Методическая грамотность воспитателя (знание педагогом технологии осуществления работы по выявлению и формированию познавательного интереса к профессиям), его творческий подход в применении данной технологии</p>		<p>Рассматривание картин, иллюстраций, фотографий, в содержании которых раскрываются особенности профессий родителей</p>
2	<p>Основной этап, цель – воспитание активного, действенного интереса</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Формирование осознания детьми дошкольного возраста важности деятельности взрослых.</li> <li>➤ Создание предметно-пространственной среды, которая удовлетворяет потребность дошкольников в тех или иных материалах для игр, конструирования, составления рассказов и пр. (атрибуты для дидактических, сюжетно-ролевых игр; картины, иллюстрации, фотографии, панно «Профессии бывают разные», альбомы и др.).</li> <li>➤ Занимательность в методах формирования представлений о профессиях.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Комплексное занятие «Все профессии нужны, все профессии важны».</li> <li>➤ Экскурсия в пожарную часть, поликлинику, на стройку.</li> <li>➤ Сюжетно-ролевые игры «Мы – юные пожарные», «Поликлиника», «Строительство дома».</li> <li>➤ Дидактические игры «Диспетчер», «Где мы были – мы не скажем, а что видели – покажем», «Кто больше увидит», «Кому что подходит?», «Подбери правильно», «Назови профессию», лото «Профессии», лото «Семья и профессии», домино «Профессии» и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Рассказ детей о различных профессиях.</li> <li>➤ Подбор иллюстраций, картинок, фотографий, раскрывающих особенности той или иной профессии.</li> <li>➤ Изготовление на этой основе родителями, детьми и педагогом альбомов, книг, плакатов.</li> <li>➤ Подбор произведений художественной литературы о людях разных профессий.</li> <li>➤ Рассматривание картин, иллюстраций, фотографий, отражающих различные профессии людей, результаты их труда, а также технику и механизмы, используемые в профессиональной деятельности.</li> <li>➤ Наблюдение за работой людей разных профессий.</li> <li>➤ Рассматривание плакатов, например на тему «Причины пожара».</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Заинтересованность педагога в проведении работы по развитию познавательного интереса к профессиям взрослых у детей.</li> </ul> <p>Методическая грамотность воспитателя (знание педагогом технологии осуществления работы по выявлению и формированию познавательного интереса к профессиям), его творческий подход в применении данной технологии</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Использование художественного слова (чтение рассказов, стихотворений, загадывание и разгадывание загадок и пр.).</li> <li>➤ Оформление книги «Все профессии важны».</li> <li>➤ Составление рассказов на основе рассматривания картин, иллюстраций, фотографий.</li> <li>➤ Заполнение панно «Профессии бывают разные».</li> <li>➤ Изготовление альбомов, например на тему «Службы спасения».</li> </ul> <p>Изготовление педагогами совместно с родителями и детьми атрибутов для дидактических, сюжетно-ролевых игр и пр.</p>
3	<p>Заключительный этап, цель – развитие глубокого, устойчивого интереса у дошкольников</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Создание предметно-пространственной среды, которая удовлетворяет потребность дошкольников в тех или иных материалах для игр, конструирования, составления рассказов и пр. (атрибуты для дидактических игр; картины, иллюстрации, фотографии, панно «Профессии бывают разные», альбомы и др.).</li> <li>➤ Занимательность в методах формирования представлений о профессиях.</li> <li>➤ Заинтересованность педагога в проведении работы по развитию познавательного интереса к профессиям взрослых у детей.</li> <li>➤ Методическая грамотность воспитателя (знание педагогом технологии осуществления работы по выявлению и формированию познавательного интереса к профессиям), его творческий подход в применении данной технологии</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Развлечение «Путешествие в город мастеров», «Конкурс эрудитов».</li> <li>➤ Игра-соревнование «Знатоки профессий».</li> <li>➤ Выставка рисунков на тему «Кем я хочу стать, когда вырасту».</li> <li>➤ Дидактические игры «Путаница», «Четвертый лишний», «Подбери картинку», «Отгадай профессию», «Расскажи – мы отгадаем» и пр.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Формулирование детьми вопросов о профессиях.</li> <li>➤ Ответы на вопросы.</li> <li>➤ Моделирование (использование схематичных изображений орудий труда, последовательности действий людей разных профессий).</li> <li>➤ Чтение детьми стихотворений, загадывание и отгадывание загадок.</li> <li>➤ Применение занимательного материала (ребусов, кроссвордов)</li> </ul>

На основе анализа представленных в таблице этапов, условий, форм, методов и приемов можно сделать вывод о том, что от этапа к этапу идет усложнение работы, что обеспечивает повышение степени активности детей в процессе деятельности.

Охарактеризуем некоторые формы, используемые на каждом из этапов. Так, на подготовительном этапе формирования интереса к профессиям взрослых следует провести беседу для расширения представлений о деятельности людей, например медиков. Основное внимание уделяется тем медицинским специальностям, о которых дети мало знают и сами непосредственно их деятельность не наблюдают (стоматолог, окулист, хирург, врач-отоларинголог, педиатр, дерматолог). В процессе беседы на тему «Медицинские работники» в речи детей активизируются слова: медицинские работники, врач, педиатр, стоматолог, хирург, врач-отоларинголог, дерматолог, сердцебиение, легкие, операция, наркоз, заболевание; осознается понимание важности и сложности их работы. В ходе беседы, направленной на расширение представлений о деятельности медиков, сначала можно поговорить о важности работы врача, охарактеризовать смысл выражения «Здоровье дороже золота», суть слова «здоровствуйте». Выясняется, где можно встретить врачей, как называют врачей, которые лечат детей, что они делают. При этом дошкольники рассматривают иллюстрации с изображением врача-педиатра, слушают стихотворение «Врач» (И. Драч), которое читает педагог. Аналогично проводится работа по расширению представлений о деятельности врачей других профилей. Кроме того, дошкольники разгадывают кроссворды, отвечают на вопросы, связанные с определением отношения к проблеме сохранения здоровья.

Подобным образом проводятся познавательные беседы о работниках транспорта (водитель, машинист, пилот, тракторист и др.), строителях (маляр, стекольщик, экскаваторщик, кровельщик и пр.), работниках пищевой промышленности (повар, кондитер и др.) и торговой сферы (грузчик, кассир, продавец и пр.), работниках швейной и обувной промышленности (ткачихи, портные, сапожники и пр.), работниках образовательной сферы (учитель, воспитатель, библиотекарь).

На втором этапе, который мы назвали основным, проводимом с целью воспитания активного, действенного интереса к профессиям взрослых, могут быть использованы следующие формы работы: экскурсии, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры. Например, после экскурсии можно провести игру «Где мы были – мы не скажем, а что видели – покажем». Каждый ребенок вспоминает какое-либо орудие труда, технику или действие, которые наблюдали в процессе экскурсии, и показывает без слов, остальные отгадывают, что это за орудие труда, машина, действие.

В дидактической игре «Диспетчер» дети вспоминают, кто такой диспетчер, что он делает, с помощью считалки выбирают диспетчера. Вначале ведущий (воспитатель) описывает конкретную ситуацию, а диспетчер решает, какой вид транспорта потребуется, и выводит соответствующую игрушку-машину (или помещает картинку на фланелеграф). В дальнейшем ребята сами придумывают интересные ситуации, например: нужна помощь больному человеку; пассажиры опаздывают к поезду; на дороге столкнулись машины; сильный ветер оборвал электрические провода и др. Игра заканчивается размышлением: «Что было бы, если бы исчезли люди тех или иных профессий?»

Игра «Кто больше увидит?» дает детям возможность в процессе рассматривания иллюстраций, где изображены люди разных профессий, попеременно называть предметы, изображенные на картине, и кратко о них рассказывать. Например, один ребенок говорит: «Я вижу глобус. Учитель использует глобус для того, чтобы рассказывать ученикам о земном шаре, о том, какие есть страны, моря, города, народы, их населяющие, животные и растения и т. д.» Второй ребенок называет и характеризует другой предмет: «Я вижу книги, которые учитель читает сам и учит читать своих учеников» и пр. Затем ответы обобщаются: «Учитель учит детей читать, писать, считать, знакомит с тем, как живут в других странах и т. д. Он сам много-много знает, очень внимательный, добрый, ответственный. Рассказывает, потом спрашивает учеников, а они отвечают и за свои ответы получают отметки. Лучше, когда это пять или четыре и пр.»

В дидактической игре «Где чье?» педагог раздает карточки, на которых изображены предметы, относящиеся к определенной профессии, и показывает картинки, на которых изображены люди той или иной профессии. Дошкольники называют, какой профессии какой предмет соответствует (например, врач – шприц, учитель – тетрадь и пр.).

Для того, чтобы интерес к профессиям стал действенным, следует провести комплексное занятие «Все профессии нужны, все профессии важны», в ходе которого у дошкольников обобщаются представления о различных профессиях (в том числе и профессиях родителей). Педагог читает стихотворения о людях каждой из профессий в отдельности (парикмахер, строитель, сапожник, продавец и пр.), беседует по содержанию стихотворений. Затем воспитатель обращает внимание на выставку картин и фотографий профессий родителей, предлагает каждому расска-

зять о маминой (папиной) профессии: название, выполняемые действия, инструменты, результаты труда, важность профессии. После рассказов детям предлагается дорисовать, раскрасить карточки, где уже изображены люди той или иной специальности. В конце организуется выставка таких картин.

На заключительном этапе формирования познавательного интереса к профессиям, направленном на развитие глубокого, устойчивого интереса у дошкольников, могут быть рекомендованы формы работы, в большей степени способствующие закреплению имеющихся у дошкольников представлений о профессиях взрослых и углублению познавательного интереса: развлечение, выставка рисунков, разнообразные игры и пр.

Так, например, в игре «Расскажи – мы отгадаем» один ребенок рассказывает об одной из профессий (орудиях труда, совершаемых действиях), остальные дети пытаются отгадать, при этом обосновывают свой ответ. В игре-соревновании «Знатоки профессий» дошкольникам предлагаются задания, связанные с узнаванием профессий по характерным орудиям труда и действиям. Активность детей может проявиться в участии в конкурсе чтецов, посвященном людям разных профессий, выставках рисунков «Кем я хочу стать, когда вырасту» и др.

В процессе развлечения «Путешествие в город мастеров» происходит обобщение и закрепление представлений о различных профессиях, действиях и особенностях поведения людей разных профессий. Дети вместе с педагогом отправляются в город Мастеров, который характеризуется тем, что в нем все люди заняты делом, жители этого города так и зовутся Мастерами, никто не ленится, все у них получается, и все у них выходит так, как нужно. В ходе путешествия останавливаются на разных остановках, где встречают Мастеров своего дела – людей той или иной профессии, выслушивают рассказ каждого из Мастеров, задают интересующие их вопросы, отвечают на вопросы, рассматривают орудия труда человека определенной профессии, называют действия, отгадывают загадки, слушают стихотворения, решают проблемные ситуации, рассматривают иллюстрации, определяют важность каждой профессии. На заключительной остановке, которая называется «Благодарственная», ребята благодарят работников за их труд во благо других стихами и песнями.

Таким образом, познавательный интерес в дошкольном возрасте исследователи рассматривают с разных точек зрения, он имеет сложную структуру, развивается по определенным этапам. Для развития интереса к профессиям взрослых нужно создавать условия, применяя определенные методы и средства на различных этапах формирования познавательного интереса, которые обеспечивают проявление активности детьми дошкольного возраста.

### Примечания

1. Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у советских школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. Вып. 36.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. (Дата обращения 26.01.2015).
3. Вахрушева Л. Н. Воспитание познавательных интересов у детей 5–7 лет. М., 2012.
4. Вахрушева Л. Н. Выявление познавательного интереса к профессиям взрослых у детей старшего дошкольного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 532. С. 41–45.

## Способы приобщения дошкольников 5–6-летнего возраста к природе посредством организации экологической тропы

В статье обосновывается необходимость и важность приобщения к природному окружению детей, начиная с дошкольного возраста. Раскрыты особенности организации экологической тропы в дошкольном учреждении. Рассмотрено содержание экспериментального исследования, направленного на возможность приобщения детей 5–6-летнего возраста к природе посредством организации экологической тропы. Представлены этапы, условия и конкретные методические приемы приобщения детей старшего дошкольного возраста к природе на основе организации экологической тропы в условиях дошкольного образовательного учреждения.

The article explains the need and importance of communion with the natural environment, starting with children of preschool age. The features of organization of ecological trails in preschool. Reviewed the content of an experimental study aimed at the inclusion of children 5–6 years of age to nature through environmental pathways. Presents the stages, conditions, and specific instructional techniques of exposure of preschool children to nature through the organization of ecological trails in the conditions of preschool educational institution.

*Ключевые слова:* природное окружение, экологическая тропа, объекты экологической тропы.

*Keywords:* natural environment, nature trail, sites of ecological trails.

Поле, сад, парк, лес, речка, закаты, рассветы, ночное. Наблюдение, волнение, удивление, трепет, восхищение, восторг. Накопление впечатлений и представлений. Красота родного края. Пусть открывается перед ребёнком этот чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, в сказке и игре, в собственном творчестве, в красоте, воодушевляющей его сердце, в стремлении делать добро людям.

*В. А. Сухомлинский. «Сердце отдаю детям» (1969 г.)*

Дошкольники активно интересуются явлениями окружающей природы: жизнью животных, растений, погодными явлениями. А вопросы типа «Зачем?», «Почему?», «Откуда?», возникающие в этом возрасте, раскрывают пытливость детского ума, стремление проникнуть в суть явлений и их взаимосвязи, образную форму осмысления воспринимаемого.

И действительно, в активном взаимодействии с живой природой, непосредственном наблюдении ее объектов на экологической тропе у детей появляется возможность чувственно воспринимать, и на основе этого чувственного восприятия формирование образов и представлений происходит более эффективно. На экологической тропе ребенок может не только увидеть естественный объект, но и потрогать, понюхать, проследить изменения в динамике, поставить опыт, тем самым лучше понять существенные связи. Красота и естественность живой природы способствует накоплению впечатлений и представлений.

Для развития системы интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке состояния и улучшению окружающей среды своей местности целесообразно организовывать экскурсии и создавать экологические тропы.

На определение понятий «экологическая тропа» существует несколько точек зрения.

Так, по мнению А. Н. Захлебного: «Учебная экологическая тропа представляет собой специально оборудованную в образовательных целях природную территорию, на которой создаются условия для выполнения системы заданий, организующих и направляющих деятельность детей в природном окружении» [1].

И. Т. Суравегина определяет ее как специализированный маршрут для экологического образования [2]. Их протяжённость редко превышает два километра, поскольку считается, что учебная экскурсия не должна занимать более трех часов. При этом следует отметить, что подоб-

ные тропы рассчитываются в первую очередь на учащихся школ, лицеев, студентов различных вузов, в том числе педагогических. Вместе с тем они должны быть доступны (интересны и понятны) для любого посетителя. Как правило, группа идет по маршруту под руководством проводника-экскурсовода.

В. П. Чицова отмечает, что экологическая тропа – это место диалога человека с природой, средство пропаганды экологически грамотного поведения. Она необходима для сохранения, восстановления и изучения естественных и благоустройства естественно-антропогенных систем [3].

З. И. Калмыкова рассматривает экологическую тропу как «маршрут на местности, специально оборудованный для целей экологического образования и воспитания. Во время движения по экологической тропе посетители получают информацию об экологических системах, природных объектах, процессах и явлениях» [4].

Экскурсия по экотропе сочетает в себе познание, отдых и наслаждение красотой природы, благодаря чему эффект восприятия информации усиливается мощным зарядом положительных эмоций [5].

Основной задачей тропы является расширение у посетителей элементарных сведений об объектах, процессах и явлениях окружающей природы. Кроме того, важной задачей экскурсоводов, проводников или педагогов является возможность научить своих слушателей видеть, замечать различные проявления антропогенного фактора, которые можно наблюдать в зоне маршрута тропы, и уметь комплексно оценивать эти результаты воздействия человека на окружающую среду. А главная задача учебных троп – способствовать воспитанию экологической культуры человека.

Несмотря на то, что интерес к проблеме экологического воспитания и развития мышления у старших дошкольников достаточно велик, нехватка методических пособий и недостаточно активное использование в работе педагогов нетрадиционных методов развития (например, экологическая тропа) ограничивают его реализацию.

Путешествие по экологической тропе позволит детям самим воспринимать явления природы, а не знакомиться с результатами чьих-то наблюдений. Во время наблюдений задействуются все органы чувств ребенка. Именно они обеспечивают активизацию таких умственных операций, как анализ, синтез, сопоставление, обобщение, и, в конечном счете, способствуют развитию всех познавательных функций, не только мышления. Составление маршрута экологических троп совместно с детьми дает им возможность овладеть этим умением. На экологической тропе ребенок, пользуясь отметкой в плане, легко может сориентироваться в пространстве.

Во время путешествий по экологической тропе дети непрерывно общаются с воспитателем, педагог помимо рассказов и пояснений читает дошкольникам стихи, рассказывает о природных приметах, загадывает загадки и задает вопросы, это чрезвычайно важно для развития наглядно-образного мышления, так как речь закрепляет образы-представления и ребенок не только замечает уже имеющиеся связи между предметами, но и начинает устанавливать новые связи и отношения.

Экологическая тропа в детском саду – это специально оборудованный и тщательно изученный путь в местах, где окружающая живая природа позволяет передавать детям знания о естественных явлениях и объектах, создавать предпосылки для развития экологического мышления, экологически целесообразного поведения в природе.

В качестве объектов экологической тропы выбираются различные виды растений (деревья, кустарники, травы), мхи, старые пни, гнезда птиц на деревьях, микроландшафты, отдельные цветущие растения, места регулярного скопления насекомых (например, жуков), небольшие водоемы, отдельные камни. Взаимодействие человека с природой (как положительное, так и отрицательное) может быть показано на примере вытоптаных участков, кормушек для птиц, замусоренных (или очищенных) водоемов за пределами детского сада.

Результаты нашего исследования, направленного на приобщение дошкольников к природе посредством организации экологической тропы, показали, что работу педагога с детьми в данном направлении необходимо выстраивать в соответствии со следующими этапами: подготовительный, основной, заключительный. Представим содержательную часть и ход работы исследования.

*На подготовительном этапе* шла работа по двум направлениям.

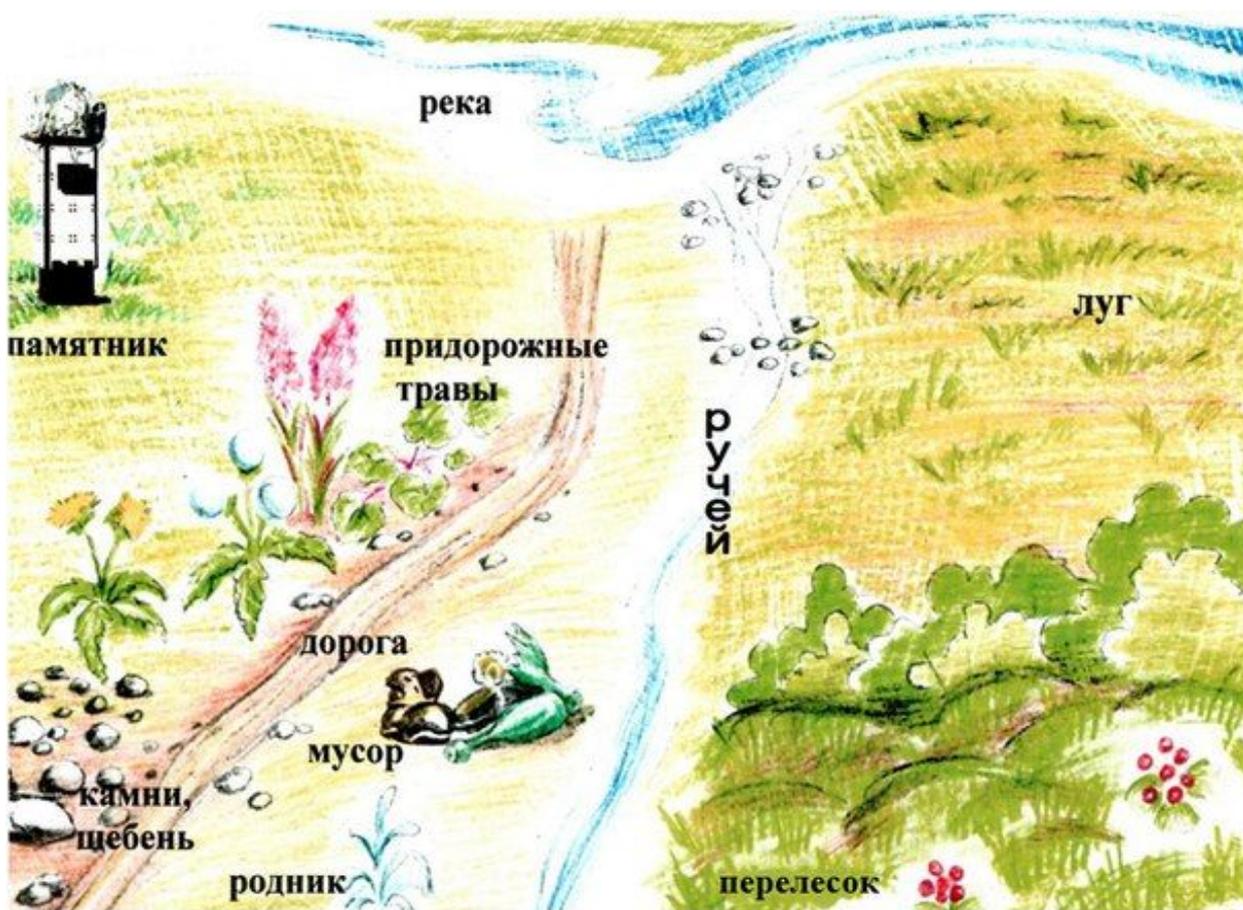
1. Выбор маршрута и объектов экологических троп. Для этого было проведено детальное обследование территорий, а именно территории за пределами детского сада.

2. Составление карты-схемы тропы с нанесением маршрута и всех ее объектов в виде кружочков с цифрами и рисунков с символами.

Объекты фотографировались, и все точки описывались по схеме, оформленной в виде альбома (паспорта); изготавливались таблички с рисунками, подписями для точек маршрута, составлялись рекомендации по использованию объектов тропинки для работы с детьми (см. рисунок). В состав экологической тропы входили следующие видовые точки: камни (щебень) ☐ лужа ☐ мусор ☐ луг ☐ ручеек ☐ перелесок. Работа шла именно в такой последовательности.

На основном этапе проходила непосредственно экспериментальная работа, направленная на приобщение детей 5–6 лет к природе посредством организации экологической тропы.

В процессе работы с детьми использовались следующие методы: беседа, рассказ, художественное слово, проблемные ситуации, разные виды вопросов. Задания были подобраны таким образом, чтобы они развивали у детей интерес и умения; развивали наблюдательность, умение классифицировать и анализировать. Это создает предпосылки для формирования таких ценных качеств, как достоверность, доказательность, последовательность, четкость. Ребенок учится рассуждать, рассказывать, описывать.



Карта-схема экологической тропы в природных и приближенных к ним условиях

Встреча и знакомство с определенным объектом проходили несколько дней в сочетании с проведением экологической работы по плану воспитательно-образовательной работы группы.

Представим методическую разработку, применяемую педагогом в ходе проведения второго этапа.

### Объект 1. «Камни (щебень)»

Цели: развивать у детей умение высказывать свои мысли вслух; умение элементарно объяснить наблюдаемое; воспитывать интерес к неживой природе.

Содержание. Детям предлагается разгадать загадку про камень:

Из земли на опушке  
Торчит лысая макушка.  
Вырос на макушке мох,  
А вокруг – чертополох.

Предлагается «познакомиться» с ним. Ребята подходят к груде камней разного размера. По середине лежит самый большой валун. Педагог задает вопрос, побуждающий детей к размышлению: «Ребята, посмотрите на этот огромный камень и скажите, на что или на кого он похож?»

При проведении задания дети внимательно осматривали камень, при этом выражали свои мысли.

В заключение дошкольники собрали маленькие камешки, а по возвращении в группу вымыли, высушили их и разложили в цветочные горшки.

### **Объект 2. «Лужа»**

Цели: дать детям возможность обследовать природное явление во всех его ракурсах; развивать исследовательские качества, наглядно-образное мышление.

Содержание. Детей подводят к следующему объекту – луже – и побуждают к размышлению: «Что это?», «На что похожа?», «Откуда она здесь появилась?», «А что с лужей будет дальше?»

По возвращении в группу на занятии по рисованию техникой монотипия дети создавали собственные «лужи».

### **Объект 3. «Мусор»**

Цели: дать детям возможность увидеть пагубное воздействие человека на природу; воспитывать желание не быть похожими на этих людей, желание помочь природе.

Сложившаяся социальная и экологическая обстановка вызывает беспокойство у всех людей планеты. Особенно мы волнуемся за наших детей. Перед взрослыми встает задача подготовить ребенка к встрече с различными сложными, опасными жизненными ситуациями [6].

Содержание. Детям предлагается поразмышлять и ответить на вопросы, типа: «Что это?», «Откуда взялся мусор?», «Что нужно с ним сделать?», «Нарисовать схему-знак о том, как нужно поступать с мусором в природе».

В заключение дети играют в малоподвижную игру «Собери мусор»:

Мы по улице идем, на которой мы живем,  
Мы бумажки и стекляшки собираем и кладем.  
Раз в ведро, а два – в корзину,  
Наклоняем дружно спину.  
Если дружно потрудиться,  
Все вокруг преобразится!

(Дети своими движениями имитируют сбор мусора.)

По возвращении в группу на занятии по рисованию детям предлагается придумать запрещающие знаки с изображением «Мусорить запрещено!».

### **Объект 4. «Луг. Насекомые и цветы созданы друг для друга»**

Цели: развитие осознанного отношения к природе, формирование основ экологической культуры.

Содержание. Детям задаются вопросы, направленные на создание образа типа: «На что похож луг?»

Далее педагог предлагает ряд загадок про цветы и жителей луга: божья коровка, жук, стрекоза, пчела, гусеница, бабочка, шмель, одуванчик, василек, трава, чертополох, ромашки.

По возвращении в группу на занятии по рисованию детям предлагается нарисовать натюрморт «Луговые цветы в вазе».

### **Объект 5. «Ручеек»**

Цели: учить проявлять любознательность, стремление глубже понять явления природы, интерес к овладению способами познания.

Содержание. Детям предлагается рассмотреть новый объект – ручеек – и поразмышлять над вопросами: «Как вы думаете, куда бежит наш ручеек?», «Какая у него вода?», «Зачем он нужен природе?», «Почему он шумит?»

В заключение детям было предложено придумать историю про жизнь ручейка.

### **Объект 6. «Перелесок»**

Цели: формировать чувство близости к природе и сопереживания всему живому, заботы и бережного отношения к природе.

Содержание. Педагог побуждает детей к рассмотрению и описанию следующего объекта – перелеска. Задаются вопросы: «Как называется небольшое количество деревьев, похожих на лес?», «Кто может жить и что растет в перелеске?», «Представьте, а что там за перелеском?»

По возвращении в группу с детьми проводится дидактическая игра «Угадай по описанию». Детям предлагаются загадки о жителях и растениях перелеска: грибы, ягоды, деревья, мелкие животные.

На заключительном этапе детям было предложено посещение седьмого объекта «Дорога», объединяющего все рассмотренные объекты.

### Объект 7. «Дорога»

Цели: закрепить знание обо всех объектах экологической тропы, научить делать умозаключения.

Содержание. Воспитатель рассказывает о том, о чем дети узнали на экологической тропе, загадывает загадки, читает фрагменты сказок, рассказов о тех объектах, с которыми дети знакомы.

Таким образом, исследование показало, что при условии эмоционального объяснения, использовании интересных приёмов и методов, совместной деятельности детей и педагога у дошкольников повышается интерес к заданиям и желание получать новые представления. Дети становятся более активными, стремятся как можно лучше проявить себя, берут инициативу в свои руки и пытаются найти несколько вариантов решения предложенной задачи.

Итак, экологическая тропа рассматривается не только как форма обучения в дошкольном возрасте, но и как средство приобщения ребенка к природе с учетом природоведческого эффекта и решения природоохранных вопросов. На основе вышесказанного можно резюмировать следующее:

1. У детей происходит формирование представлений и умение оперировать ими, в том числе представлений о скрытых частях объекта на основании видимых частей.

2. Дошкольники развивают способность рассуждать о сторонах действительности, недоступных их непосредственному восприятию, устанавливать экологические связи между неживыми объектами природы (воздухом, почвой, водой) и живыми существами, а также получают возможность устанавливать взаимозависимость между живыми организмами.

3. В существовании такой зависимости дошкольники могут убедиться наглядно.

4. Дети получают возможность на основе чувственного познания «построить» в сознании абстрактное обобщенное представление об объекте или целом явлении природы, составить схему изучаемого явления.

5. Путешествия по экологическим тропам позволяют выстраивать проблемные ситуации и создают условия, позволяющие сформировать у детей динамичный образ изменяющейся ситуации, представлять целое, которое может состоять из частей.

6. Ребенок на экологической тропе сам воспринимает явления природы, а не знакомится с результатами чьих-то наблюдений. Во время наблюдений задействуются все органы чувств ребенка. Именно они обеспечивают активизацию таких умственных операций, как анализ, синтез, сопоставление, обобщение.

7. Ребенок получает возможность подражать отдельным действиям взрослого.

8. Детям становится доступна возможность постепенно выстраивать логически вытекающие друг за другом действия, увеличивать число используемых предметов.

9. У дошкольников складывается понимание сложных схем, планов.

10. Использование речи закрепляет образы-представления, и ребенок не только замечает уже имеющиеся связи между предметами, но и начинает устанавливать новые связи и отношения.

11. На экологических тропах используются различные игры, являющиеся важнейшим фактором для развития наглядно-образного мышления.

12. Рисунок ребенка после экскурсии по экологической тропе будет основан на реально увиденных, «прочувствованных» объектах природы.

13. На экологической тропе существует возможность эффективного использования деятельности по экспериментированию.

И наиболее важным, на наш взгляд, будет то, что у детей появляется возможность чувственного восприятия объектов, на основе которого формируются образы и представления. Образ становится эмоционально окрашенным, связан с переживанием. И именно красота и естественность живой природы способствуют накоплению впечатлений и представлений. Экологическая

тропа не только отвечает принципу наглядности как основному принципу обучения, но и выполняет функцию повышения познавательного интереса через эстетику, нахождения внутри этой целостной системы, возможности соотнесения себя с природой.

**Примечания**

1. *Захлебный А. Н.* На экологической тропе опыт экологического воспитания. М.: Знание, 1986. 207 с.
2. *Запорожец А. В.* Психическое развитие ребенка // Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. 360 с.
3. *Чижова В. П.* Сборник российского и зарубежного опыта по созданию экологических троп. М.: Валент, 2007. 176 с.
4. *Калмыкова З. И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981.
5. *Захлебный А. Н.* Экологическое образование школьников во внеклассной работе: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1984. 112 с.
6. *Машковцева Л. М.* Тематические плакаты как средство формирования представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников // Концепт. 2012. № 4 (Апрель). ART 1239. URL: <http://e-koncept.ru/2012/1239.htm>

УДК 373.24

*С. В. Савинова, В. Л. Рудакова*

## **Психолого-педагогическая оценка современных игрушек**

Игрушка является незаменимым предметом для игровой деятельности детей. Она отвечает потребности ребенка в активной деятельности, в различных движениях, помогает осуществить свои желания, войти в роль. Очень часто игрушка подсказывает идею для игры, напоминает ребенку об увиденном или прочитанном и влияет на его воображение и чувства. Сегодня ассортимент детских игрушек в магазине разнообразен и богат. С каждым годом мир игрушек становится все более многообразным, однако это далеко не положительное качество современной игрушки, так как постепенно отодвигается ее истинное предназначение, а главное безопасность для детей. В современном обществе рекомендуется обязательно учитывать при выборе игрушек не только красоту и санитарно-гигиенические свойства, но и возможный психолого-педагогический эффект для развития ребенка

Toy is an indispensable subject for children's gaming activities. It meets the needs of the child in active work in various movements, helping to realize their desire to enter into the role. Very often, it suggests the idea of a toy to play with, remind the child about what they saw or read, and affects his imagination and feelings. Today the assortment of toys in the store is diverse and rich. Every year the world of toys is becoming more diverse, but this is not a positive quality of modern toys, as gradually pulls back its true purpose, and most importantly the safety of children. In today's society it is recommended be taken into consideration when choosing a toy is not only the beauty and hygienic properties, but also the possible psychological and pedagogical effect on the development of the child.

*Ключевые слова:* игрушка, антиигрушка.

*Keywords:* toy, antiigrushka.

Ассортимент современных детских игрушек разнообразен и богат. Однако это далеко не самое положительное качество современного мира, так как порой она не безопасна для детей. Стеллажи магазинов игрушек в последнее время обильно пополняются не только игрушками, но и так называемыми «антиигрушками». Многие покупатели под словом «антиигрушка» понимают не просто плохую игрушку, которая изготовлена некачественно, но и грубо раскрашенную, с острыми краями или мелкими деталями. На самом деле главный недостаток так называемой «антиигрушки» – ее отрицательное влияние на психику ребенка.

В настоящее время вопросами безопасности игровой продукции занимаются Е. О. Смирнова [1], рабочая группа Федерального института развития образования [2] и другие исследователи. В своих разработках они опираются на пакет документов по психолого-педагогической экспертизе

игрушек, подготовленный Министерством образования совместно с художественно-техническим советом по игрушке в 1995 г. [3] Этот пакет документов включает в себя «Критерии оценки настольных, компьютерных и иных игр, игрушек и игровых сооружений для детей» двух уровней. Рассмотрим эти критерии.

Игрушки, соответствующие требованиям первого уровня, не должны:

- провоцировать ребенка на агрессивные действия;
- вызывать проявление жестокости по отношению к персонажам игры, роли которых выполняют играющие партнеры; вызывать проявление жестокости по отношению к персонажам игры, в качестве которых выступают сюжетные игрушки;
- провоцировать игровые сюжеты, связанные с безнравственностью и насилием;
- вызывать нездоровый интерес к сексуальным проблемам, выходящим за рамки детского возраста;
- провоцировать ребенка на пренебрежительное или негативное отношение к расовым особенностям и физическим недостаткам людей.

Психолого-педагогические требования к играм и игрушкам второго уровня существенно отличаются от первого. Они направлены на определение дидактической ценности игрушки и заключаются в следующем: полифункциональность, возможность применения игрушки в совместной деятельности, дидактические свойства игрушки, принадлежность игрушки к изделиям художественных промыслов.

Беседы с продавцами, работающими в магазинах игрушек, позволили выявить игрушки, предпочитаемые детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Самым большим спросом пользуются развивающие игрушки, в частности разного рода конструкторы, так как производитель предлагает огромное количество наборов, различных по сложности и тематике. Следующими по популярности игрушками среди покупателей являются мягкие игрушки, изображающие животных. Мягкие игрушки нравятся как детям, так и родителям, они могут заменить любимого питомца, друга в любой ситуации, когда есть в этом необходимость. Несколько меньшей популярностью стали пользоваться куклы, так как, по словам родителей и детей, они не являются актуальными для данного возраста. Но одной из разновидностей кукол являются игрушки, изображающие героев любимых детьми мультфильмов. Сегодня в продаже представлено большое количество игрушек, которые пришли с экранов телевизоров: «Маша и медведь», «Мой маленький пони», «Мадагаскар», «Смешарики», «Корпорация монстров», «Школа монстров» и многие другие. Некоторые из этих мультфильмов, что понятно уже из названия, представляют героев, которые вызывают у обычного человека чувство страха и негативное отношение. Но, по словам продавцов, дети обожают такие игрушки и постоянно просят родителей купить им героя-монстра. Обычно такое желание детей не всегда совпадает с намерениями взрослых, поэтому ребенок очень часто слышит отказ купить данную игрушку.

Проведем пример психолого-педагогической оценки некоторых игрушек, которые пользуются популярностью у детей. Для оценки были выбраны конструктор LEGO, персонажи мультфильма «Корпорация монстров», а также русская матрешка. Оценка игрушек проводилась в соответствии с «Критериями оценки настольных, компьютерных и иных игр, игрушек и игровых сооружений для детей» [4].

Первое из требований отмечает, что игрушка не должна провоцировать ребенка на агрессивные действия, то есть побуждать его проявлять агрессию ни к самой игрушке, ни к сверстникам или взрослым как во время игры, так и после нее. К агрессивным поступкам, провоцировать появление которых может игрушка, относятся внешние эмоциональные проявления ребенка: гнев, раздражение, злость, ярость.

Мультфильм «Корпорация монстров» появился в самом начале XXI в., но до сих пор остается популярным. Основной сюжет этого мультфильма заключается в том, что существует специальная корпорация Монстров, у которой есть главная миссия – пугать детей. В магазине можно встретить почти всех героев этого мультфильма, в том числе главного злодея фильма – Рэндалла Боггса. Внешний вид этой игрушки весьма не привлекателен: он представлен как гуманоидная ящерица фиолетового цвета с восемью руками и тремя щупальцами на голове. Игрушка выполнена из ткани, имитирующей чешую, что в какой-то степени отражает характер героя: Рэндалл очень завистливый и недобрый монстр, он всегда стремится реализовать все свои желания и получить собственную выгоду, не обращая внимания на чужие интересы. Играя с такой игрушкой, отождествляясь с ней, ребенок начинает поступать точно так же, как Рэндалл делает это в мультфильме, то есть старается напугать других детей – партнеров по игре и не только. За счет

этого происходит накапливание агрессивных фантазий и устремлений, самореализация за счет страхов других персонажей мультфильма и других детей.

Если рассматривать данное требование на примере конструктора LEGO, то тут нет никаких оснований утверждать, что данная продукция может проявить у ребенка агрессивные действия, так как игровой материал представлен из простых деталей, разного цвета, формы и размера с отсутствием каких-либо дополнительных частей, которые могут вызвать гнев, злость и подобные проявления. Конечно, собирая поделку LEGO, ребенок может расстроиться, если у него что-то не получается, но при помощи взрослого либо более старшего и умелого ребенка получится практически все, и здесь проблема заключается только в умелом педагогическом руководстве детской игрой.

Еще проще дело обстоит с матрешкой. В данном случае она никак не может вызвать внешние негативные проявления у ребенка, так как ни ее предназначение, а тем более внешний образ, не позволяет игрушке возбудить у ребенка таких желаний.

Таким образом, игрушка, провоцирующая ребенка на агрессивные действия, способна породить чудовищ в душе маленького человека, и поэтому недопустимо использовать ее в детских играх.

Если говорить об игрушках, которые провоцируют жестокость по отношению к персонажам игр, то тут внимание нужно обращать не только на игровой персонаж, но и на игровой сюжет. Рассматривая данный критерий на примере того же Рэндалла Боггса из мультфильма «Корпорация монстров», можно сказать, что ребенок, который изначально ведет себя гуманно, мило-сердно и заботливо к людям, играть с такой игрушкой либо откажется, либо, отзываясь на твердые настаивания сверстников, согласится принять участие в игре с ней, что может вызвать у него жестокое отношение не только к игрушке, но и к участникам игры. Поэтому, если дети играют с игрушками, вызывающими жестокость, то отношения между играющими становятся подобными этим отношениям.

Конструктор LEGO предлагает самые разнообразные детали по форме в наборе, причем каждая деталь представляет собой простую фигуру, которая никак не может проявить жестокость по отношению к персонажам игры, роли которых выполняют играющие партнеры или сюжетные игрушки.

Аналогично для матрешки. Ее лаконичная и правильная форма, отсутствие каких-либо дополнительных лишних деталей и, как уже говорилось ранее, приветливое лицо, вызывающее положительные эмоции, не позволяет вызвать у ребенка жестокость к игрушке и персонажам игры.

Таким образом, играя с игрушкой-монстром, ребенок приобретает опыт негативного, жестокого отношения к ней, что впоследствии обязательно будет переноситься как на другие игрушки, так и на животных и людей. Его игровое место будет пополняться мишками с оторванными лапками, зайчиками с выдернутыми ушками, пупсами со сломанными руками и прочее, а это уже большие хлопоты для родителей как в восстановлении игрушек, так и в воспитании у ребенка не только бережного отношения к игрушке, но и заботливого, доброжелательного отношения к животным и другим людям.

Следующим показателем отклоняющегося поведения является безнравственность и насилие, которые демонстрируют все те же куклы-монстры из мультфильма «Корпорация монстров», о чем уже говорилось ранее. Такая игрушка вызывает желание причинять насилие и вырабатывает привычку к нему. Поэтому, играя с куклами-монстрами, ребенок не остановится на действиях, которые можно производить с данной куклой, подобное насилие и безнравственность он может перенести на любые другие игрушки: плюшевых мишек, зайчиков и т. д.

Конструктор LEGO сам по себе не может вызвать у ребенка безнравственность и насилие к игрушке, а даже, наоборот, позволяет ему самому проявить созидательные качества и сделать из деталей любую конструкцию, которая понадобится для игровой деятельности.

Матрешка также не позволяет ребенку проявлять к ней безнравственность и насилие, а только предлагает разобрать ее и найти самую маленькую матрешку, а потом собрать обратно и порадоваться своему правильному результату. Но все же здесь тоже не все так просто: пристального внимания взрослого требует сама возможность разделить матрешку на 2 части. Малыш будет просто играть с матрешками «в прятки», а играми более старших детей необходимо правильно руководить, направлять их и грамотно ставить перед детьми дидактические задачи: подобрать узор, починить платье и т. д.

Рассматривая четвертый критерий первого уровня, можно отметить, что Рэндалл Боггс вполне ему соответствует. Данная игрушка, как говорилось ранее, изображает гуманоидную ящерицу фиолетового цвета с восемью руками и тремя щупальцами на голове. По своим внешним

признакам и совершаемым в мультфильме действиям Рэндалл Боггс не вызывает нездорового интереса детей к сексуальным проблемам.

Если рассматривать этот критерий на примере конструктора LEGO, то можно сказать, что данный конструктор не может его вызвать из-за своего внешнего вида и особенностей действия с ним, поэтому можно судить об отсутствии таких проявлений.

Матрешка привлекает своей внешностью, обладает ярко выраженными признаками пола, чаще всего изображает женщину-мать, хозяйку, хотя встречаются и детские образы и, впрочем, достаточно редко – мужские (например, в современной матрешке, изготавливаемой Нолинской фабрикой). Своей красочностью матрешка притягивает ребенка, побуждает к внимательному рассматриванию, поиску различий внешнего облика и тем самым развлекает ребенка, ведь все матрешки улыбаются и создают веселое настроение у ребенка. Поэтому данная игрушка не может вызвать у ребенка нездоровый интерес к сексуальным проблемам, выходящим за рамки детского возраста, а, наоборот, формирует представления о прекрасном.

Еще одним проявлением отклоняющегося поведения, к которому может привести «неправильная» игрушка, – это пренебрежительное или негативное отношение к расовым особенностям и физическим недостаткам других людей. Рассматривая данный критерий на примере Рэндалла Боггса, можно сказать, что данная игрушка не учит ребенка толерантному отношению к людям разных рас и народностей, так как представляет собой неизвестное животное с восемью руками и тремя щупальцами на голове. Кукла-монстр, как никакая другая игрушка, знакомит ребенка с физическими недостатками людей, предоставляет ребенку возможность вообразить человека в виде такого монстра, нанести кукле (опять же, человеку) физические повреждения: побить, сломать, поцарапать и т. п.

Аналогичная ситуация возникает и при игре с куклами из серии «Школа монстров». Если Рэндалл Боггс изображает неведомое существо и ребенок, играя с ним, выполняет действия на основе содержания мультфильма, то герои мультфильма «Школа монстров» имеют вполне человеческий облик, но с какими-либо изменениями: цвет кожи, форма глаз и т. д. Те игровые действия, которые предлагается осуществлять с этой игрушкой на основе содержания мультфильма, ориентируют его на причинение вреда прежде всего тем людям (игрушкам), которые не похожи на окружающих ребенка людей, учат пренебрежительно относиться к тем людям, которые слабее его.

Конструктор LEGO полностью соответствует этому критерию, так как в нем отсутствуют характерные элементы, относящиеся к расовым и/или физическим особенностям человека.

Матрешка в первую очередь является русской народной игрушкой, отражает наиболее характерные черты человека, поэтому негативное отношение к расовым особенностям и физическим недостаткам других людей она не проявляет.

Проведенный анализ свидетельствует, что механизм регуляции качества игрушек посредством требований первого уровня основан на принципе «не навреди». Таким образом, психолого-педагогические требования первого уровня призваны защитить ребенка от негативных внешних воздействий, которые оказывают на него определенные игрушки. Несоответствие данным требованиям игрушки может изменить детское понимание того, что хорошо, а что плохо. В худшем случае игрушки, провоцирующие ребенка на агрессивные, жестокие, безнравственные и тому подобные действия, могут привести к психологическому расстройству.

Проанализированные выше игрушки-монстры не отвечают требованиям первого уровня, поэтому рассматривать их на соответствие критериям второго уровня нецелесообразно, так как для полной безопасности ребенка игрушка должна соответствовать всем критериям. Поэтому попытаемся проанализировать по критериям второго уровня те игрушки, которые отвечают требованиям первого уровня, а именно конструктор LEGO и матрешки.

Полифункциональность игрушки предполагает, что детская игрушка должна давать возможность гибкого вариативного использования в разных игровых ситуациях, а также в соответствии с игровым сюжетом и замыслом ребенка. Из конструктора LEGO дети могут собрать все, что угодно: машинки и корабли, здания и ракеты, роботов и самолеты и многое другое. Очень важно, что, собрав одну игрушку, ее зачастую можно или преобразовать в другую или разобрать и сложить новую. Таким образом, ребенок может использовать свой набор конструктора неоднократно и в различных сюжетах.

Матрешка также может быть рекомендована для вариативного использования в игровой деятельности, так как в одной матрешке находится несколько матрешек, которые могут применяться в различных игровых ситуациях. Например, поиграв с большой матрешкой, ребенок может поиграть и с маленькой, а также с маленькой и большой вместе. Матрешек можно собирать и разбирать – здесь ярко проявляется дидактическая составляющая игрушки, с матрешками можно поиграть в сюжетные или режиссерские игры.

Второе требование – игрушки должны быть пригодны к использованию одновременно группой детей и инициировать совместные действия. Так, конструктор LEGO подходит не только для индивидуальной игры, но и групповой. Играя со сверстниками, дети часто сами придумывают свои действия, и поэтому сюжет разворачивается намного интереснее. Целая группа детей может построить из LEGO город, где будут люди, машины, дома, и каждый может играть тем, чем захочет, или тем, что построил сам. В процессе работы мы наблюдали, что дети смешивают 3–4 набора конструктора из тысячи деталей и более, а потом собирают одну общую модель, например космического корабля или автомобиля, которую впоследствии применяют в качестве атрибута для сюжетно-ролевой игры.

Так и с матрешкой играть можно группой детей: с матрешками, разными по размеру, можно поиграть в семью: мама и дочка, старшая сестра, средняя и младшая и другие герои – или выстраивать другие сюжетные линии этой игры: поход в магазин, визит к доктору.

Таким образом, игрушки, которые используются в совместной игровой деятельности, объединяются одним замыслом самими детьми и тем самым воспитывают у них умения взаимодействовать друг с другом, договариваться, распределять роли и обязанности, а в итоге – испытывать дружеские отношения друг к другу.

Дидактические признаки игрушки (третий показатель второго уровня) демонстрируют ее свойства как средства обучения, которые несут в себе способы обучения ребенка умениям сравнивать, устанавливать сходство и различие предметов, знакомят со свойствами и признаками предметов: цветом, величиной, формой, качеством. Уже в самой игрушке часто видна ее обучающая направленность.

Конструктор LEGO в этом отношении является замечательной игрушкой, которая может всесторонне развивать ребенка в процессе игровой деятельности. Так, строя из деталей, ребенок может не просто следовать инструкции, но и творить, ведь из LEGO можно создавать свои собственные шедевры, развивая при этом фантазию, объемное структурно-логическое и образное мышление, логику, мелкую моторику рук. Конструктор одновременно обучает и развивает ребенка, это происходит через знакомство с цветом и формой фигуры, обучение счету, конструированию объемных моделей.

Примером игрушки, которая будет соответствовать требованию дидактичности, является и матрешка. Она одновременно является и первой образной игрушкой, знакомящей малыша с символическим изображением человека, и первым набором для конструирования – ребенок с малых лет может как разбирать ее, так и собирать самостоятельно. С помощью матрешки ребенок впервые учится выделять разные качества, величины, сравнивать предметы по высоте, ширине, цвету и объему. Также она может формировать у маленького ребенка умения разбирать и верно собирать матрешку, развивая у него не только наглядно-действенное, но и образное, и словесно-логическое мышление, а также в игровой форме обучает счету, знакомит с народной культурой.

Итак, дидактические свойства игрушки с малых лет знакомят ребенка со свойствами предметов и их признаками: цветом, величиной, формой, обучают сравнивать, устанавливать сходство и различие предметов, что является важным для педагогического воздействия в дошкольном возрасте.

И последним критерием второго уровня является эстетическая ценность игрушки. Очень важно, что игрушка может выступать средством художественно-эстетического развития ребенка, приобщать его к миру искусства; может являться изделиями художественных промыслов.

Единственный критерий второго уровня, которому не может полностью соответствовать конструктор LEGO, – эстетическая ценность, так как набор не является изделием народных промыслов и создаваемые из него поделки не всегда достаточно гармоничны с художественной точки зрения. Но даже при этом неполном соответствии нельзя полностью отбросить эстетическую составляющую, так как чаще всего поделки, создаваемые детьми, носят целостный, законченный характер, очень красивы и выразительны.

Матрешка же, напротив, является изделием народных промыслов и уже тем самым соответствует данному критерию. Именно она впервые вызывает у ребенка эстетическое отношение к окружающему миру; приобщает ребенка к национальной культуре и знакомит с праздничным ярким народным костюмом. Она не просто народная игрушка, а хранительница русской культуры, на ее фартучке изображены игровые сцены, сюжеты из сказок и пейзажи с достопримечательностями. Благодаря такой игрушке дети могут узнать много нового о русской культуре, в частности познакомиться с такими народными промыслами, как гжель, хохлома, жостовская и городецкая роспись. Таким образом, принадлежность игрушки к художественным промыслам

является отличным средством для художественно-эстетического развития ребенка, они приобщают его к миру искусства и знакомят с народным художественным творчеством.

Таким образом, игрушки, получившие положительный результат на первом уровне, почти по всем показателям соответствуют требованиям второго уровня (см. таблицу). В частности, такая игрушка, как матрешка, удовлетворяет всем критериям психолого-педагогических требований, а значит, она полностью безопасна для ребенка в данном отношении. Игрушки второго уровня при наличии соответствующих описаний оказывают позитивное и целенаправленное влияние на ребенка и могут успешно использоваться как в условиях семьи, так и в жизни дошкольного образовательного учреждения, педагогическом процессе.

**Сводная характеристика соответствия оцениваемых игрушек  
«Критериям оценки настольных, компьютерных и иных игр, игрушек  
и игровых сооружений для детей»**

Уровень оценки	Критерии оценки*	Оцениваемые игрушки		
		Рэндалл Богс	Конструктор LEGO	Матрешка
1. Игрушка не должна:	Провоцировать ребенка на агрессивные действия	-	+	+
	Вызывать проявление жестокости по отношению к персонажам игры, роли которых выполняют играющие партнеры; вызывать проявление жестокости по отношению к персонажам игры, в качестве которых выступают сюжетные игрушки	-	+	+
	Провоцировать игровые сюжеты, связанные с безнравственностью и насилием	-	+	+
	Вызывать нездоровый интерес к сексуальным проблемам, выходящим за рамки детского возраста	+	+	+
	Провоцировать ребенка на пренебрежительное или негативное отношение к расовым особенностям и физическим недостаткам людей	-	+	+
2. Дидактическая ценность игрушки	Полифункциональность	+	+	+
	Возможность применения игрушки в совместной деятельности	+	+	+
	Дидактические свойства игрушки	+	+	+-
	Эстетическая ценность, принадлежность игрушки к изделиям художественных промыслов	+	+-	+

\*Условные обозначения: «+» – игрушка соответствует критерию, «-» – игрушка не соответствует критерию, «+-» – игрушка частично соответствует критерию.

В заключение можно отметить, что требования, предъявляемые к игрушке согласно письму Министерства образования РФ, направлены на обеспечение психического и физического здоровья ребенка. Если какая-то сторона игрушки наносит вред, то эта игрушка должна быть исключена из окружения ребенка вне зависимости от ее дидактической ценности. Рассмотрев игрушки по всем требованиям, можно сказать, что не все современные игрушки соответствуют им, а следовательно, могут быть использованы в работе с детьми или самостоятельных играх детей. А так как на современном рынке игрушек не всегда можно найти ту, которая бы соответствовала всем психолого-педагогическим требованиям, покупатель должен сам выбирать, какие стороны личности он хочет воспитать и развить у своего ребенка, и поэтому очень остро стоит вопрос о компетентности родителей в области выбора игрушек.

**Примечания**

1. Смирнова Е. О. Психолого-педагогические требования к игрушкам и игровым материалам. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012008/SPo-016.htm> (Дата обращения 24.05.2015)

2. Письмо Минобразования России от 17.05.1995 г. № 61/19-12 «О психолого-педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях» // Вестник образования. 1995. № 7.

3. *Карбанова О. А., Алиева Э. Ф., Радионова О. Р., Рабинович П. Д., Марич Е. М.* Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования: метод. рекомендации для пед. работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста. М.: Федеральный институт развития образования, 2014. 96 с.

4. Там же.

УДК 37(470.342)

В. Б. Помелов

## Методы современной историко-педагогической регионалистики

В статье характеризуется историко-педагогическая регионалистика как интенсивно развивающийся в последнее время раздел истории педагогики, занимающийся исследованием вопросов развития локальных систем образования. Основное содержание статьи составляет анализ ряда методов историко-педагогической регионалистики. К таковым методам автор относит метод культурно-исторической генетики, метод ретроспективного анализа, сравнительно-исторический метод, конструктивно-генетический метод, субъективный метод. Дается характеристика использования этих методов в работах российских ученых, а также ряда исследователей государств постсоветского пространства. В работе приводятся ссылки на известных зарубежных ученых (К. Шмидт, Г. Компейре). Делается вывод о необходимости дальнейшего развития историко-педагогической регионалистики как составной части истории педагогики.

In the article the contemporary history-pedagogical regionolistics is characterized as an intensely developing part of the history of pedagogics wich deals with the research of the development of the local systems of education. The main part of the content of the article is the analysis of some main methods of the history-pedagogical regionolistics. These methods are the method of the cultural and historical genesis, the method of the retrospective analysis, the comparative-historical method, the constructive-genesis method, the subjective method/ The characteristics of use of these methods in the works of contemporary native and post-Soviet reseachers is given. The article includes some quotations of well-known foreign scientists (K. Shmidt, G. Compeiry). The conclusion is about the necessity of the further development of the history-pedagogical regionolistics as a part of the history of pedagogics has been made.

*Ключевые слова:* современная историко-педагогическая регионалистика, методы историко-педагогической регионалистики, метод культурно-исторической генетики, метод ретроспективного анализа, сравнительно-исторический метод, конструктивно-генетический метод, субъективный метод, К. Шмидт, Г. Компейре, З. И. Равкин, Г. Н. Волков, А. П. Беликова, эмпирическое и теоретическое, описательное и проблемное, субъективное и объективное.

*Keywords:* the contemporary history-pedagogical regionolistics, the method of the cultural and historical genesis, the method of the retrospective analysis, the comparative-historical method, the constructive-genesis method, the subjective method, K. Shmidt, G. Compeiry, Z. I. Ravkin, G. N. Volkov, A. P. Belikova, empiric and theoretical, descriptive and problematic, subjective and objective.

Человек рожден не для того, чтобы разрешить проблему мира, но для того, чтобы изыскать, где начинается проблема, и держаться затем в границах постигаемого.

*Й. П. Эккерман. Разговоры с Гёте.*

Историко-педагогическая регионалистика представляет собой интенсивно развивающийся в последнее время раздел истории педагогики, занимающийся исследованием вопросов развития локальных систем образования. Потребность в развитии этого нового направления историко-педагогической науки ставит исследователей, прежде всего, перед необходимостью решения задачи определения ее методов. Предлагаемая статья имеет своей целью содержательное раскрытие этих методов.

Важнейшим условием успешного осуществления историко-педагогических исследований региональной направленности является рациональное использование всего комплекса *методов* историко-педагогической науки.

Ввиду того, что сами методы исследования неоднократно становились предметом глубокого изучения, мы остановимся на рассмотрении лишь тех из них, которые либо имеют прямое отношение к *локальным* исследованиям, либо еще только начинают входить в методический арсенал историков педагогики.

Примечательной чертой региональных работ последнего времени является использование *метода культурно-исторической генетики*, применение которого в современной историко-педагогической науке стало весьма символическим показателем стремления ученых к отказу от жесткой абсолютизации важности экономических и политических факторов в развитии общества.

Указанный метод исходит из положения, согласно которому культура вовсе *не является* надстроечным явлением, детерминированным в своем генезисе экономическим базисом, как это было принято считать в отечественной социологии на протяжении многих десятилетий, а представляет собой глубинную основу исторического процесса, своего рода «социально-онтологическую доминанту» всего общественного устройства.

Отсюда некоторые ученые делают вывод о том, что вовсе не экономика, а именно культура, понимаемая как совокупность этических норм, ценностей и идеалов, в конечном счете оказывает наиболее значимое воздействие на ход развития общественно-политической и социально-экономической истории [1], что именно ей предстоит «спасти мир».

На необходимость изучения истории педагогики сквозь призму культурно-исторического генезиса указывал выдающийся немецкий историк Карл Шмидт (1819–1864) в работе под характерным названием «История педагогики во всемирно-историческом развитии и в организованной связи с культурной жизнью народов (СПб., 1890). Давая определение истории педагогики как «животрепещущей купели прошедшего», он выделял, наряду с узкопедагогическим, также и общекультурный аспект этой науки, поскольку, как справедливо указывал ученый, развитие воспитания, этой очень важной сферы общественной жизни, неотделимо от истории и культуры того или иного народа. Будучи зависимым от культуры и политико-экономического уклада жизни, воспитание, в свою очередь, способно создавать те или иные позитивные формы социального бытия. Опыт, формируемый в этой сфере жизни, и образует тот мощный пласт культуры, в котором обычно выделяются общечеловеческая, национальная (государственная) и региональная составляющие.

Последняя из названных составляющих, будучи особенно тесно связанная с локальными особенностями развития духовной жизни общества, а следовательно, с образовательной и воспитательной практикой в территориально конкретно очерченном социуме, приобретает, на наш взгляд, особую значимость именно в настоящее время, когда в современной социологии придается особое значение изучению российских регионов, а исследование особенностей региональной культуры представляет собой один из важнейших путей (каналов) приобщения не только к региональным, но через них также и к общечеловеческим и национальным культурным (духовным) ценностям.

Французский исследователь Г. Компейре видел в истории педагогики, охватывающей, по его словам, развитие интеллектуальной и нравственной культуры всех времен и народов, своеобразный способ подведения итогов жизни человека во всех ее проявлениях – политических, научных, религиозных, художественных. Именно поэтому, считал он, история педагогики должна рассматриваться в широком культурном контексте, не ограничиваясь интересом к традиционным для нее темам: истории педагогической мысли и истории просвещения [2]. Нам представляется такой подход чересчур широким, хотя сам факт высказывания подобной точки зрения весьма знаменателен и свидетельствует о признании важности истории педагогики как науки в глазах зарубежных ученых.

Тем не менее до сих пор по сложившейся в данной отрасли научного знания практике работы регионального характера, чаще всего, включают рассмотрение именно двух обозначенных выше тем. Типичными примерами исследований такого рода являются диссертации Н. М. Прусс, А. Г. Сафиной и др. [3]

Вот почему заслуживают особого внимания работы, отличительной чертой которых является выход за пределы отмеченных тем. В трудах известных историков Среднего Поволжья Я. И. Ханбикова, З. А. Хусаинова, В. Н. Аблинова, Г. Д. Фроловой и др. [4] на примере исторического пути, пройденного (соответственно) татарским, марийским и удмуртским народами, предприняты конструктивные попытки дать достаточно широкую панораму их социально-культурного развития как этносов, сохранивших до настоящего времени свою отчетливо выраженную само-

бытность и культуру. При этом исследователи не ограничились рассмотрением генезиса просвещения этих народов; в их работах отчетливо просматривается стремление показать неповторимое своеобразие исторического прошлого Татарстана, Марий Эл и Удмуртии, особенности культуры, литературы и языка населяющих их народов.

Еще одним вариантом отхода от указанных традиционных тем является обращение к духовным истокам национальной этнопедагогической традиции, исследование аксиологического потенциала народной педагогики. Здесь выделяются труды Г. Н. Волкова, а также В. И. Баймурзиной, М. Ю. Айбазовой, Т. К. Исакова [5].

К исследованиям подобного рода примыкают работы, раскрывающие на широком историческом фоне деятельность видных национальных просветителей (Ю. А. Туишев, И. А. Зеткина) [6].

Начало активному использованию метода культурно-исторической генетики в работах региональной тематики было положено исследованиями, включающими значительный культурологический компонент. Так, в работе искусствоведа И. Я. Богуславской «Проблемы формирования местных художественных особенностей в народном творчестве. Дымковская игрушка» (Л., 1986) гармонично сочетаются четыре основных аспекта: исторический, искусствоведческий, культурологический и педагогический. Каждый из них раскрыт в соответствии с логикой той науки, составной частью которой он является. Применительно к культурологическому и педагогическому аспектам показано, например, влияние дымковского промысла на становление художественного вкуса, на развитие эстетических запросов и потребностей вятских жителей в различные исторические периоды. Педагогический аспект этой проблемы раскрыт и в некоторых других работах региональных авторов [7].

Интенсивное использование метода культурно-исторической генетики отчетливо проявляется в ряде работ локальной тематики, базирующихся на региональном материале. Так, М. И. Алдошина и Т. Ю. Баутрук справедливо утверждают, что проблема формирования духовности с особенной остротой проявляется в эпохи обесценивания культурной национальной традиции и дискредитации идеологических устоев общества [8].

В условиях целенаправленного наступления так называемой «массовой культуры» («культуры бескультурья»), представляющей собой низкопробный суррогат культуры истинной, в период распространения исторического беспамятства и утраты в значительной степени народных традиций, путь к национальному возрождению лежит также и через усиление патриотических начал в обществе, через обращение к духовным и материальным ценностям и памятникам народной культуры.

Народное искусство России, по праву вошедшее в сокровищницу мировой художественной культуры, становится своего рода «золотой нитью Ариадны», протянувшейся с незапамятных времен в современность и в немалой степени определяющей духовный строй современного человека.

Приобщение к культурному наследию прошлого, формирование интереса к нему, обращение к фольклору положительно влияют на эмоциональную и нравственные сферы личности современного человека. Эти идеи развиваются на материале различных национальных республик в составе Российской Федерации в работах Т. Т. Саввинова, А. Э. Туранкуловой [9] и других региональных авторов.

Применение метода культурно-исторической генетики характерно для таких работ локальной тематики (Е. Л. Христова, Т. И. Мацейкив, Г. В. Лунина, Т. Т. Мунзук), в основе которых лежит рассмотрение воспитательно-образовательных возможностей национальной педагогики как важнейшего источника сохранения этнического своеобразия и как одного из главных средств духовно-нравственного воспитания [10].

В связи с рассмотрением метода культурно-исторической генетики необходимо отметить, что современные историко-педагогические исследования локальной тематики характеризуются, в частности, проявлением все большего интереса к индивидуальности человека, к его внутреннему миру, совокупным определением (выражением) которого выступает понятие «культура».

Личностные качества человека рассматриваются при этом сквозь призму «калейдоскопа» или как проявление феномена «диалога культур», детерминирующих психику и поведение людей, характер их самосознания и самоидентификации, направленность и механизмы успешной социализации в условиях постоянно обновляющихся социальных и духовных реалий. Такая тенденция нашла отражение в работах А. М. Кулаги, С. М. Петровой, А. И. Мусурманова и др. [11]

Одним из наиболее характерных для историко-педагогических исследований локального характера является *метод ретроспективного анализа*, отличительной чертой которого как метода познания является направленность «от настоящего к прошлому», от следствия к причине, что позволяет «синтезировать знания об общем характере развития явлений».

Метод ретроспективного анализа, этот своеобразный «взгляд назад», основывающийся на современном знании о региональных историко-педагогических явлениях и на взаимодействии индуктивного и дедуктивного подходов при изучении его генезиса, позволяет увидеть в прошлом факты и события, послужившие некогда основанием для возникновения и становления в дальнейшем тех или иных тенденций, в том числе регионального характера, и тем самым способствует реализации важнейших функций историко-педагогической науки.

Активное использование рассматриваемого метода отчетливо прослеживается в работе В. М. Беркутова «Развитие математического образования татарского народа. X – начало XX в.» (Казань, 1993). В монографии В. Ф. Афанасьева «Культурно-просветительная, педагогическая и общественная деятельность ссыльных декабристов в Сибири» (Якутск, 1989) с позиций метода ретроспективного анализа оцениваются попытки просветительских устремлений лучших представителей русского дворянства I-й половины XIX в. В сборнике «Красен человек ученьем» (Новосибирск, 1995) собраны материалы о воспитании и образовании детей в сибирских селениях конца XIX – начала XX в. Характер и методы воспитательной и образовательной деятельности анализируются здесь с использованием метода ретроспективного анализа на базе аксиологического подхода.

Метод ретроспективного анализа и само понятие «ретроспекция» лежат в основе родственного и близкого по смыслу и основанию *сравнительно-исторического метода*, в процессе использования которого проводится анализ удаленной во времени научной и практической деятельности педагогов прошлого. При этом их работы сравниваются с работами современников, сопоставляются с более поздними, в том числе и теперешними, воззрениями по тем или иным научным вопросам.

Этот метод особенно характерен как для исследований локальной тематики, зачастую включающих в себя в хронологической последовательности материалы, относящиеся к различным историческим периодам, так и для тех исследований, в которых сочетаются содержательная характеристика начального, отдаленного во времени этапа генезиса педагогического объекта и его современное состояние [12].

Близок к рассмотренному и *конструктивно-генетический метод*, предполагающий сочетание аналитического обобщения исторического опыта формирования систем ценностей в сфере образования с конструированием на этой основе логики и структуры педагогической аксиологии как самостоятельной отрасли теории педагогики [13].

Обращение к конструктивно-генетическому методу позволяет проследить возникновение, становление и развитие наиболее существенных элементов объекта историко-педагогического исследования, выявить узловые моменты его генезиса.

Использование этого метода характерно для работ региональной тематики с отчетливо выраженной этнической составляющей [14]. Примером работы, органично сочетающей в себе ряд рассмотренных выше методов, является фундаментальное исследование видного деятеля историко-педагогической науки, последователя академика З. И. Равкина А. П. Беликовой «Основные тенденции развития содержания школьного образования в Сибири в период двадцатых годов (1920–1931 гг.)» (М., 1995). Поставленная автором в монографии и соответствующей докторской диссертации проблема определения социально-педагогических условий, обеспечивавших развитие содержания школьного образования в Сибири периода 1920-х гг. и выявление в опыте прошлого того, что представляет научную и методическую ценность при разработке содержания школьного образования в современной дидактике и школьной практике, разрешается автором с активным привлечением аксиологических приоритетов. В качестве таковых выступают, в частности, деятельность известных сибирских учителей, руководителей регионального образования, лучших школ и других учебных заведений края, местные учебники как отражение новой для того времени концепции содержания образования и т. д.

Выделение для конкретного рассмотрения наиболее существенных компонентов учебно-воспитательного процесса («сибирские» учебные планы, программы и учебники, учебно-воспитательный процесс в школе, трудовое воспитание и политехническая подготовка школьников) и их всестороннее исследование с использованием методов ретроспективного анализа и культурно-исторической генетики позволили автору достигнуть поставленных в исследовании целей, достаточно убедительно и разносторонне показать в рамках заявленной темы объективную картину общего состояния педагогической мысли и народного образования в Сибири в период 1920–1931 гг.

С целью возможно более глубокого выяснения методологических оснований историко-педагогических исследований регионального характера необходимо рассмотреть вопрос о на-

личии и соотношении в них элементов *эмпирического* и *теоретического*, *описательного* и *проблемного*, *субъективного* и *объективного*.

В ряде случаев в науке к «чисто» эмпирической деятельности относят анализ документов и архивных данных, отбор источников и установление их достоверности, методы анализа, систематизации, группировки материала. Вряд ли можно согласиться с такой постановкой вопроса, ибо даже в процессе использования таких «начальных» методов, как наблюдение, работа с литературой, поиск и фиксация данных и др., применяются научная терминология и теоретические способы исследования.

Это отчетливо проявляется в работах именно региональной тематики, где обычно особенно велик удельный вес первичного (исходного, фактологического) материала.

Необходимо отметить также то очевидное обстоятельство, что эмпирическое (субъективная позиция исследователя, эмоции, факты и т. д.) всегда, даже помимо желания ученого, накладывается на теоретическое (схемы, теории, основания и т. д.), способствуя подтверждению или отрицанию последнего.

Если сделать попытку определить отношение между эмпирическим и теоретическим, как между фактом и его обобщением, то можно развить данную антиномию в соотношение «описательное – проблемное».

Еще в конце 1940-х гг. в научно-педагогической литературе (З. И. Равкин) указывалось на отсутствие постановки теоретической проблематики в историко-педагогических исследованиях как на их существенный методологический недостаток [15]. Но и спустя почти сорок лет, в 1980-е гг., тем же автором отмечалось, что историко-педагогические работы нуждаются в преодолении того же самого недостатка, проявляющегося в таких исследовательских пороках, как описательность, фактографичность, эмпиризм и беспроблемность [16].

В полной мере это замечание относится и к работам локальной тематики, характерными чертами целого ряда которых до сих пор остаются эмпиризм и описательность. Зачастую основные усилия исследователя направляются на «добывание» фактов (эмпиризм), яркую описательность и трактовку событий с позиции так называемого «здравого смысла».

На первый взгляд такие работы выглядят весьма привлекательно в силу своей «читабельности», яркой фактологичности и «непреходящей актуальности». Однако «здравый смысл», нередко выступающий в качестве «научного основания», является, как известно, одной из форм субъективной позиции исследователя.

Представляется очевидным, что такого рода «фундамент» не может служить общим основанием для научной дисциплины, тем более гуманитарной, ибо в противном случае у ученых будет постоянно возникать ощущение соблазна «творить историю», в том числе историю педагогики «по собственному разумению».

В то же время необходимо признать, что субъективный компонент, как справедливо отмечает философ Л. М. Микешина, неустраним из процесса познания [17]. Более того, определенное преимущество *субъективного метода* состоит в том, что посредством его применения современное состояние того или иного историко-педагогического явления приобретает истинно исторический характер, воспринимается через сложный, противоречивый процесс своего происхождения и развития; как нечто целостное, а не случайно выхваченное звено из цепи событий; как явление динамичное, а не статичное. В таком своем качестве субъективный метод содействует более полной реализации принципа историзма, неизменно подчеркивал З. И. Равкин [18].

В связи с тем, что известная иррациональность историко-педагогического процесса, а тем более историко-педагогического процесса локального характера, открывает возможности для его субъективного восприятия и оценивания (интерпретации) объектов исследования, индивидуальная позиция ученого должна поэтому подкрепляться по возможности широким подбором фактов, мнений и доказательств, которые в своей совокупности, несомненно, способствуют формированию более объективного взгляда на имевшие место в прошлом локальные историко-педагогические процессы и явления.

Проявление субъективной позиции исследователя может быть не более чем элементом, хотя, возможно, и весьма существенным, в общей системе использования целого спектра научных методов и подходов. В ином случае эмпирическое, описательного характера построение историко-педагогического исследования вполне способно привести к потере методологических ориентиров.

Эта возможная потеря представляет тем большую опасность именно для работ локального характера, ибо при их создании с наибольшей очевидностью просматривается склонность некоторых исследователей, особенно «ученых-практиков» (краеведов), к попыткам обойти методологические аспекты как нечто вовсе не обязательное.

Наличие методологических оснований порой рассматривается чуть ли не как неотъемлемая принадлежность историко-педагогических работ *российского* масштаба, а вот их использование в работах, базирующихся на *региональном* материале, де вовсе не обязательно. Этот тезис, с которым приходится подчас встречаться в процессе ознакомления с содержанием некоторых научно-популярных историко-краеведческих сборников, представляется нам сродни утверждению о том, что, например, законы физики действуют в столицах и провинции по-разному.

Такое игнорирование методологии не всегда является следствием недопонимания важности этого аспекта исследования, а подчас, скорее, выступает проявлением недостаточной теоретической подготовленности авторов при создании работ историко-педагогического жанра.

Подобная «сознательно-эмпирическая» постановка исследовательских задач особенно характерна для работ такого направления, вновь получившего в последние годы достаточно широкое распространение, как педагогическое краеведение. Задача введения в научный оборот значительного по объему массива новых фактов ставится здесь как важнейшая, а подчас и единственная. Такая установка присуща работам именно региональных авторов, в которых раскрываются порой «без оглядки на методологию» история просвещения в той или иной губернии, научно-педагогические биографии местных деятелей образования и т. п.

Такие работы играют определенную положительную роль в обогащении фактологической базы данной науки. У них есть даже свое немаловажное преимущество, состоящее в том, что многие из них зачастую включают в себя значительное количество, может быть, не слишком обязательной, но интересной и полезной информации.

В то же время, работая над проблемным исследованием, ученый вынужден в отборе и комментировании фактов и явлений постоянно ориентироваться на заявленную проблему, следовать в ее русле, зачастую в ущерб занимательности и фактологичности. Тем не менее педагогическое краеведение выступает весьма перспективным направлением в региональных историко-педагогических исследованиях, что подтверждают и серьезные работы в этой области [19].

Различие между описательными и проблемными историко-педагогическими исследованиями, в том числе и регионального характера, состоит, в частности, и в том, что если первые позволяют ученому следовать за эмпирической (внешней) историей объекта, то вторые – призваны раскрывать механизм процесса его развития [20], то есть выявлять генезис события и определять его место в общей канве историко-педагогического процесса.

При этом эмпиризм вовсе не является чем-то неуместным в историко-педагогическом исследовании. Более того, фактический материал составляет при этом костяк исследования. Основные вопросы, которые ставит перед собой исследователь, включают в себя определение оптимального соотношения факта и его обобщения в научной работе, установление конкретных форм и способов использования эмпирического материала, его интерпретацию на основе периодически обновляющейся методологии.

В заключение подведем некоторые итоги. Настоятельная необходимость решения актуальных проблем историко-педагогической науки побуждает ученых настойчиво обращаться к вопросу о поиске методов исследования.

Анализ большого массива историко-педагогических работ регионального характера, приобретающих в последнее годы все большую значимость в силу известных причин социально-политического и экономического свойства, позволяет сделать вывод о том, что исследования такого рода до настоящего времени пока не имеют под собой достаточно прочных, установившихся методических оснований, хотя предпосылки для этого в историко-педагогической науке имеются.

В качестве таких предпосылок выступают труды видных ученых, в которых с позиций современного научного знания характеризуются региональные педагогические явления, факты и события.

Существенной предпосылкой является возросшая активность региональных авторов, исследующих различные стороны локальной педагогической, в том числе историко-педагогической, действительности.

Совместными усилиями ученых постепенно определяются основные методы исследования историко-педагогических объектов. Использование охарактеризованных работ позволяет воссоздавать в достаточной степени объективную картину генезиса образования и педагогической мысли в различные исторические периоды в российских регионах.

Методические основания региональных историко-педагогических исследований, претерпевающие в последние годы серьезные изменения, в настоящее время находятся на этапе становления и обновления, что представляет собой частное проявление и в то же время следствие более широких и значимых социальных явлений, происходящих в современном российском об-

шестве, таких как регионализация и возрастание роли этнического фактора в политике, культуре и образовании.

Одновременно необходимо отметить, что до сих пор не преодоленная в научном сообществе недооценка региональных исследований как работ якобы «более низкого», эмпирического уровня, действительно имеющая подчас под собой реальную почву для подобного рода утверждений, в целом не стимулирует изучение локального генезиса процессов образования и воспитания, затрудняет реализацию полученных в ходе исследований результатов.

Настоятельная необходимость решения актуальных проблем историко-педагогической науки побуждает ученых активно обращаться к вопросу о методическом обосновании проводимых исследований.

#### Примечания

1. Кантор К. М. История прогресса: Опыт культурно-исторической генетики. М., 1992. Рабкин З. И. Современные проблемы историко-педагогических исследований // Педагогика. 1994. № 1; Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики. М., 1994. С. 96.

2. Корнетов Г. Б. Указ. соч. С. 4.

3. Там же.

4. Прусс Н. М. Влияние видных русских педагогов Казанского края на развитие просвещения и педагогической мысли нерусских народов (конец XIX – начало XX в.): дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1979; Сафина А. Г. Формирование и развитие передовой педагогической мысли в Казанском крае в первой половине XIX в.: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1983.

5. Аблинов В. Н. Культура Марийского края в конце XIX – начале XX в.: дис. ... канд. ист. наук. М., 1977; Фролова Г. Д. История школы в Удмуртской АССР. Ижевск, 1967; Ханбиков Я. И. Основные направления в развитии педагогической мысли татарского народа в XI–XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук: в 2 т. М., 1968; Хусаинов З. А. Формирование экономической культуры учащихся национальной школы на основе знаний татарского народа о природе: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1997.

6. Айбазова М. Ю. Проблема эстетического воспитания в народной педагогике Карачая: дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 1997; Баймурзина В. И. Становление и развитие башкирской народной педагогики: дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1997; Волков Г. Н. Этнопедагогика чувашского народа: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1968; Исхаков Т. К. Идеи и практика воспитания в башкирской народной педагогике (до-октябрьский период): дис. ... канд. пед. наук. Л., 1981.

7. Зеткина И. А. Деятельность М. Е. Евсевьева по развитию мордовского просветительства и национальной школы, 90-е годы XIX в.: дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 1994; Туишев Ю. А. Педагогические взгляды Габдуллы Тукая: дис. ... канд. пед. наук. М., 1954.

8. Масик Л. С. Народная игрушка Русского Севера как средство социализации младших подростков: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1994; Рыкова И. И. Игры с народными глиняными игрушками // Вятская земля в прошлом и настоящем: материалы науч. конф.: в 5 т. Т. 4. Киров, 1995.

8. Алдошина М. И. Эстетическое воспитание сельских школьников средствами народного искусства: дис. ... канд. пед. наук. М., 1997; Баутрук Т. Ю. Научно-методические основы обучения курсу художественных ремесел в системе профориентации учащихся 7–11-х классов: дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.

9. Саввинов Т. Т. Становление и развитие трудовой подготовки учащихся Якутии: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1996; Туранкулов А. Э. Народно-декоративное прикладное искусство в системе эстетического воспитания школьников: дис. ... канд. пед. наук. М., 1993.

10. Лунина Г. В. Гуманистические идеи русской народной педагогики в воспитании оптимистического мироощущения у дошкольников: дис. ... канд. пед. наук. М., 1997; Мацейкив Т. И. Народные традиции трудового воспитания подрастающего поколения и их использование в современных условиях Украины: дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1988; Мунзук Т. Т. Прогрессивные идеи и опыт тувинской народной педагогики и их использование в семейном воспитании: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1990; Христова Е. Л. Народная педагогика: историографические и теоретико-методологические проблемы: дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.

11. Кулага А. М. Диалог культур как принцип и способ обучения студентов профессиональному речевому поведению: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 1996; Петрова С. М. Взаимосвязанное изучение русской, родной, зарубежной литературы в якутской школе: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1996; Мусурманов А. И. Использование прогрессивных традиций в нравственном воспитании младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. Ташкент, 1980.

12. Замель М. Х. Сравнительный анализ системы педагогического образования в некоторых арабских странах и Республике Татарстан: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1994; Костанов А. И., Подлубная И. Ф. Корейские школы на Сахалине: исторический опыт и современность. Южно-Сахалинск, 1994; Кышпанаква О. Н. Педагогические проблемы использования хакасских народных игр в системе подготовки детей 6-летнего возраста к обучению и воспитанию в национальной школе: дис. ... канд. пед.

наук. М., 1994; *Склярова Т. В.* Традиции и современное состояние православного воспитания в России. М., 1995; *Ялалов Ф. Г.* История становления татарской гимназии и ее развитие на современном этапе: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1996.

13. *Равкин З. И.* Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории // Образование: идеалы и ценности: сб. науч. статей / под ред. З. И. Равкина. М., 1995. С. 16.

14. *Аргунова В. Н.* Возрождение прогрессивных народных традиций якутской семьи: дис. ... канд. пед. наук. М., 1997; Мордовское просветительство: истоки, проблемы, направления развития: в 2 т. / под ред. В. М. Макушкина. Саранск, 1995.

15. *Равкин З. И.* Серьезные ошибки очерков о школе // Народное образование. 1949. № 6. С. 70.

16. *Равкин З. И.* Методологическая функция историко-педагогических исследований // Советская педагогика. 1984. № 12. С. 81.

17. *Микешина Л. М.* Методология научного познания в контексте культуры. М., 1992; *Микешина Л. М.* Ценностные предпосылки в структуре научного познания. М., 1990.

18. *Равкин З. И.* Актуальные проблемы методологии историко-педагогического исследования. М., 1993.

19. Вятская Земля в прошлом и настоящем: материалы науч. конф.: 1989–2014. – Киров, 1989, 1992, 1995, 1998, 2001, 2012, 2014; *Помелов В. Б.* Просветительство русской православной церкви в российской провинции (на примере Вятского края). Саарбрюккен, 2014; *Помелов В. Б.* История образования в Вятском крае в XIV–XVIII вв. Киров, 2011; *Помелов В. Б.* Педагоги и психологи Вятского края. Киров, 1993; *Помелов В. Б.* История вятского образования: XIV–XXI вв. Киров, 2013; Герценка. Вятские записки: науч.-попул. альманах / гл. ред. Н. П. Гурьянова. Вып. 1–27. Киров, 2000–2015; Вятский исторический сборник. Вып. 1–2. Год 2013, 2014 / гл. ред. М. С. Судовиков. Киров, 2013–2014.

20. *Равкин З. И.* К вопросу о методологии и методике проблемных исследований по истории советской школы // Советская педагогика. 1965. № 2. С. 8.

УДК 378

*П. В. Шумаков, М. Д. Оганесян, А. Н. Гуськов*

## **Подготовка специалистов-инженеров к действиям в условиях экстремальных ситуаций**

В настоящий период остро встает проблема подготовки управленческого и инженерно-технического персонала к деятельности в нестандартных (нередко опасных) ситуациях, в условиях повышенного риска. Важно уметь вовремя определить потенциальную угрозу. При возникновении природных или техногенных опасностей счет идет на часы, а иногда и на минуты. В этих ситуациях специалисту необходимо решать профессиональные задачи в условиях, не позволяющих или ограничивающих использование имеющегося у него опыта. Потому подготовка к профессиональной деятельности в подобных случаях предполагает их прогнозирование и проектирование в процессе обучения в вузах. Осмысление возможной чрезвычайной ситуации нового вида активизирует познавательную деятельность студентов, преобразуя ее в поисковую (творческую) деятельность, повышает уровень креативности обучающихся. В ходе этого процесса формируется умение будущих инженеров свободно переходить из теоретического плана познавательной и учебно-творческой деятельности в практический срез и обратно.

Необходимым условием подготовки специалистов-инженеров является педагогически организованный процесс разработки и решения профессионально ориентированных учебно-творческих задач с использованием учебного материала специальных дисциплин в комплексе с решением традиционных задач. Самостоятельное усмотрение и формулирование актуальной задачи перерастает в многостадийный процесс ее решения, который переходит в итоговую стадию применения и реализации найденного решения.

At present, the sharply raises the problem of training of managerial and engineering but technical staff to work in non-standard (and often dangerous) situations in high-risk conditions. It is important to be able to timely identify potential threats. In the event of natural or man-made hazards by talking for hours, and sometimes minutes. In these situations, you need a specialist to solve professional tasks in conditions that do not allow the restriction or-framing the use of its experience. Because the preparation for professional

careers in such cases involves their forecasting and design in-process are trained in the universities of. Understanding the possible emergency activates a new kind of cognitive activity of students, transforming it into a search engine (creative) activities, enhances creativity of students. In the process, forming the future engineers the ability to freely move from a theoretical plan for cognitive and creative educational activities in the practical section and back.

A necessary condition for training of specialists engineers is pedagogically organized process of development and solutions-oriented professional training of creative problems with the educational material of special disciplines in conjunction with the decision of the traditional problems. Independent judgment and formulation of the actual problem develops into a multi-step process of its solution, which goes into the final stage of the application and implementation of the solution found.

*Ключевые слова:* подготовка специалиста, профессионально ориентированная задача, прогнозирование, экстремальная ситуация, процесс обучения, креативность, «техника» мышления, действия специалиста.

*Keywords:* training, professionally oriented tasks, forecasting, extreme situation, the process of learning, creativity, "technique" of thought, action specialist.

Современная система подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием призвана интегрировать образовательный процесс с реальными достижениями науки и техники, осуществлять на этой основе подготовку специалистов-инженеров, стиль мышления которых адекватен существующей ситуации развития общества и производства. Использование известных, уже традиционных задач на поиск противоречий перестало быть актуальным. Выпускники технических вузов далеко не всегда готовы к деятельности в обстоятельствах, где репродукция знаний и натренированность на разрешение стандартных проблем не помогают найти выход из сложившейся чрезвычайной ситуации.

Практически во всех видах инженерной деятельности усиливается взаимодействие фундаментальных наук и специальных профессиональных знаний и умений, логико-интуитивных механизмов творческого поиска и ответственности за принимаемые решения. Будущий инженер еще в студенческие годы должен актуализировать свой творческий потенциал и для успешной профессиональной деятельности овладеть необходимыми естественнонаучными знаниями, новыми информационными технологиями, средствами интенсификации творческой деятельности. Еще один аспект подготовки специалистов выделил В. В. Сериков в формуле «важно не то, что и сколько я знаю, а именно как». Следовательно, одной из главных особенностей современного специалиста является не просто большой объем профессиональных знаний, а способность к творческому применению их в процессе решения практических инженерных задач.

В настоящий период остро встает проблема подготовки управленческого и инженерно-технического персонала к деятельности в нестандартных (нередко опасных) ситуациях, в условиях повышенного риска. Природные катаклизмы, технические аварии, техногенные катастрофы, а в последнее время и террористические акты представляют серьезную опасность как для нашей страны, так и для цивилизации в целом. К управленцам и специалистам технических служб предъявляются повышенные требования в части их готовности, мобильности, технической оснащенности, многофункциональности и профессионализма. Цель данных требований – формирование благоприятной среды жизнедеятельности человека, в которой люди надежно защищены от различных опасностей.

Важно уметь вовремя определить потенциальную угрозу, когда счет идет на часы и минуты. В экстремальных ситуациях необходимо решать профессиональные задачи в условиях, не позволяющих или ограничивающих использование имеющегося у него опыта. Потому подготовка к профессиональной деятельности в подобных случаях предполагает их прогнозирование и проектирование в процессе обучения в вузах. Специфика профессионального творчества и подготовки к нему студентов вузов требует обсуждения особенностей учебно-творческих задач профессиональной направленности. Методические принципы и технологии разработки и использования профессионально ориентированных задач в целях активизации учебно-творческой деятельности студентов рассмотрены в работах Л. М. Троицкой, Н. Н. Тулькибаевой [1] и др. Л. М. Троицкая определила задачи профессионально ориентированные как учебные, «которые обусловлены профессионально-практической необходимостью и результаты решения которых могут быть использованы в будущей профессиональной деятельности».

Содержание профессионально ориентированной задачи относится к сфере будущей профессиональной деятельности студентов, причем цель и средства деятельности самостоятельно

определяются обучающимися на основе анализа нового вида спроектированной педагогом ситуации. Понятием «ситуация нового вида» обозначают обстоятельства, в которых человек осуществляет целенаправленную деятельность в условиях, не позволяющих (или ограничивающих) использование имеющегося у него опыта. В таких ситуациях от управленческого и инженерно-технического персонала требуется готовность принимать решения, выходящие за рамки сформированных в вузе знаний, умений и навыков, требующие креативного, творческого подхода. Творческий уровень учебно-творческих профессионально ориентированных задач может быть целенаправленно повышен посредством включения студентов в самостоятельное прогнозирование и проектирование ситуаций нового вида в сфере выбранной ими профессии. При этом содержание учебно-творческих задач должно включать учебный материал специальных дисциплин, наиболее тесно связанных с содержанием будущей профессиональной деятельности студентов-инженеров.

Очевидно, что сам процесс перехода от задач учебных и традиционных к творческим предполагает поиск новых форм организации познавательной и учебно-творческой деятельности студентов, чтобы добиться максимальной эффективности от применения как традиционных, так и творческих задач. Мы предлагаем форму комплексного использования традиционных и профессионально ориентированных учебно-творческих задач в ходе обучения студента, например объединение традиционной и творческой задач в структуре одной задачи, которая на первом этапе работы выполняет роль традиционной учебной задачи, а затем превращается в творческую задачу с помощью дополнительного описания проблемной ситуации, прогнозирования ситуации нового вида.

Хорошее владение методами активизации мышления и познавательной деятельности отмечается у студентов при решении задач по игровому моделированию, но степень их творческой результативности и уровень мотивационно-творческой активности (и направленности личности) при завершении занятий остаются низкими. Причины этого в том, что в процессе решения творческих задач для студентов сохраняются существенные отличия от реальной ситуации творчества, так как преподаватель при формулировании задачи берет на себя функцию широкого охвата явления, моделируемого в задаче, лишая студентов этого вида деятельности. Усмотреть и сформулировать задачу очень важно еще и потому, что в некоторых случаях задачу труднее найти, чем решить, а иногда сама ее постановка подсказывает правильное решение. Нельзя утверждать, что задачи с ранее намеченной целью решения в виде готового «эталона» вообще не нужны. С. Л. Рубинштейн отмечает: «Никак не приходится, конечно, отрицать необходимость и целесообразность в процессе обучения вооружать учащихся “техникой” мышления, некоторой совокупностью приемов или операций – навыков, включающихся по заранее заданным признакам. Но никак нельзя думать, будто в этом заключается вся задача обучения и воспитания или важнейшая его часть. Важнейшим делом является воспитание мышления, способности не только владеть фиксированными операциями, приемами, включаемыми по заранее заданным признакам, но и вскрывать новые связи, открывать новые приемы, приходиться к решению новых задач» [2].

Работа над решением репродуктивных задач подготавливает студентов к решению задач продуктивных, способствует актуализации знаний, необходимых для решения последних, активизирует эти знания, готовя их к тем возможным вариантам комбинирования, которые обучаемые будут применять в ходе поиска нового решения продуктивной задачи. При решении репродуктивной задачи принцип решения используется в соответствии с типовым вариантом задачи, он неизменен, нужно лишь найти в задаче сходство с типовым образцом.

Добиться не только репродукции знаний, но и развития творческого мышления можно при такой организации деятельности студентов, когда целью проведения учебных занятий будет не только решение репродуктивных задач, но и разработка нового технического решения в процессе включения студента в учебно-творческую деятельность путем прогнозирования ситуаций нового вида и формулирования на этой основе новых творческих задач в области профессиональной деятельности (например, прогнозирование чрезвычайных ситуаций и поиск их решений).

При разработке комплекса профессионально ориентированных учебно-творческих задач мы опирались на подходы, апробированные Н. Ю. Посталюк [3], основная идея которых состоит в том, что система учебно-познавательных задач подбирается особым образом: чтобы в результате их решения формировалось качество, присущее творческому стилю деятельности.

Видение новых функций предмета и новой проблемы в знакомой ситуации, самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в иную ситуацию формируются, если обучаемый поставлен в такие условия, когда в процессе решения задачи он вынужден сам формулировать проблему. Это могут быть задачи со «скрытым вопросом», с «недостающей информацией» или не имеющие определенного законченного ответа.

Становление таких интеллектуальных умений, как прогнозирование ситуаций нового вида и формулирование на этой основе новых творческих задач в области профессиональной деятельности, происходит не только при решении задач на прогнозирование чрезвычайных ситуаций, но и при разработке творческих решений, направленных на выход из ситуаций нового вида.

Преобразование традиционной стандартной задачи, построенной на учебном материале одной из специальных дисциплин, в творческую и профессионально ориентированную производится с использованием эвристических методов, позволяющих найти и описать возможную неблагоприятную, проблемную ситуацию в сфере профессиональной деятельности.

Осмысление возможной чрезвычайной ситуации нового вида активизирует познавательную деятельность студентов, преобразуя ее в поисковую (творческую) деятельность, повышает уровень креативности обучающихся. В ходе этого процесса формируется умение будущих инженеров свободно переходить из теоретического плана познавательной и учебно-творческой деятельности в практический срез и обратно. В данном случае традиционные и профессионально ориентированные учебно-творческие задачи применяются в комплексе.

При постановке творческой задачи в большинстве случаев имеется явное или скрытое указание на противоречие следующего вида: явление происходит (или не происходит), в то время как, по имеющимся представлениям, должно быть наоборот. Решить творческую задачу – значит снять это противоречие, выяснить, в чем наши представления ошибочны. Наиболее эффективно будет применение эвристического приема, называемого обращением исследовательской задачи (Г. С. Альтшуллер, М. М. Зиновкина и др.) [4]. Он заключается в том, что вместо основного вопроса: «Как это явление объяснить?» – задается вопрос: «Как это явление получить?» Происходит превращение исследовательской или познавательной задачи в творческую профессионально ориентированную, в результате решения которой получают одну или несколько гипотез, подлежащих дальнейшей проверке в целях подтверждения или отклонения. При подготовке специалистов к творческой деятельности в чрезвычайных нестандартных ситуациях так называемый прием обращения задачи может быть модифицирован для прогноза возможного выявления скрытых дефектов в деталях и конструкциях, скрытых недостатков в технологических процессах (как действующих, так и на стадии их проектирования). Эту модификацию мы назвали антидиверсионным методом. Сущность последнего заключается в том, что при анализе конструкции (или технологии) задается вопрос: «Как этот объект может быть испорчен (по злему умыслу или по стечению неблагоприятных обстоятельств природного, технологического или организационного свойства)?» Это формирует у студентов умение не только предвидеть и предпринять меры защиты от возможной диверсии, но и определить, осуществляется ли она преднамеренно или непреднамеренно, исходит от человека либо природных (или технических) объектов. Если возможные способы порчи объекта найдены, то решается задача, как этого не допустить.

Подобное изменение содержания и методов образования повышает эффективность подготовки специалистов-инженеров. Использование «антидиверсионного метода» в сочетании с известными эвристическими методами (прямой и обратный мозговой штурм, синектика) заставляет студентов искать слабые и уязвимые места изучаемого объекта, что позволяет более глубоко вникнуть в суть вопроса. Ведь если будущие специалисты заранее поймут, как объект может быть «испорчен», то они смогут принять меры к недопущению этого, а в случае реальной чрезвычайной ситуации нового вида будут готовы к ее разрешению не только в теоретическом, но и в деятельностном плане, т. е. у них будет сформирована компетенция, необходимая для этого аспекта профессиональной деятельности. Рассмотрим этапы педагогического управления процессом обучения специальным дисциплинам.

На этапе формирования мотивационной активности учащихся усилия преподавателя необходимо сконцентрировать на пробуждении интереса к новому для студентов виду учебно-творческой деятельности. Задача преподавателя – создание эффекта творческой самостоятельности. Педагог, не акцентируя внимания обучающихся на своей педагогической поддержке, с помощью наводящих вопросов, поощрений помогает прогнозировать чрезвычайную ситуацию, сама возможность которой вызывала удивление и интерес обучаемых, активизировала их учебную деятельность. Удовольствие от выполненной работы, уверенность в возможности решения творческой задачи, признание коллектива – все это побуждает обучающегося повторить достигнутый успех.

На втором этапе ориентации студентов на сферу профессиональной деятельности необходимо закрепить положительный настрой путем усложнения творческих заданий и увеличения объема самостоятельной работы, направленной на умение работать в ситуации нового вида. Педагоги помогают студентам осознать актуальность задач, ориентированных на предстоящую профессиональную деятельность, дают примеры из практики, проводя аналогию между учебны-

ми ситуациями и реальными событиями. Важную роль играют и организованное взаимодействие педагогов смежных дисциплин, разработка учебно-творческих ситуаций на основе использования межпредметных связей. Вносятся изменения и в формы проведения занятий. Педагог, исходя из возможностей группы, выбирает оптимальную (для развития творчества студентов) форму проведения занятия по специальной дисциплине. В зависимости от состава, физического состояния и настроения группы (это обусловлено спецификой учебных заведений) в структуру занятия включается мозговой штурм, мини-исследования по ходу решения творческого задания, ролевые игры. Педагоги поощряют креативность студентов и их способность обоснованно отстаивать предложенное решение, нести ответственность за него. На третьем этапе объективизации профессионального творчества будущих специалистов, когда у студента уже сформирован опыт творческой деятельности в учебных ситуациях нового вида, им предлагают самостоятельно разработать творческое задание. Такая учебная работа позволяет расширить поле познавательной деятельности и обеспечить свободу мыслительного процесса, которая предполагает наличие у студентов знаний по изучаемой дисциплине, развитые и активные креативные способности, сформированное умение мыслить и действовать в нестандартных ситуациях. Суммируя все полученные знания и навыки, используя умение творчески мыслить и самостоятельно моделировать проблемную ситуацию, студенты (в процессе самостоятельной разработки творческого задания) переносят свой творческий потенциал и личностную креативность в область предстоящей профессиональной деятельности.

На завершающем этапе происходит преобразование субъективной творческой деятельности студентов в их объективное творчество: предложенные ими задачи и варианты их решения, как правило, соответствуют высокому уровню новизны и характеризуются общественной и профессиональной значимостью. Это свидетельствует об эффективности использования разработанного комплекса мер по совершенствованию содержания, методов и средств развития профессионального творчества студентов в процессе изучения дисциплин, по организации их творческой деятельности на основе прогнозирования ситуаций нового вида, разработки и решения новых творческих задач в области подготовки к профессиональной деятельности специалистов-инженеров к действиям в условиях экстремальных ситуаций.

### **Примечания**

1. Тулькибаева Н. Н., Бухарова Г. Д., Большакова З. М. Понятия и систематизация различных способов классификации задач // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Екатеринбург, 1996. С. 251.
2. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958. 147 с.
3. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань, 1989. 204 с.
4. Зиновкина М. М. Педагогическое творчество: учеб. пособие. М.: МГИУ, 2007. 258 с.

## Межличностные роли преподавателя в образовательном процессе вуза

Межличностные роли преподавателя рассматриваются автором в качестве самостоятельного феномена, актуализирующегося в образовательном процессе вуза, связанного с личными и профессиональными качествами преподавателя. Автор доказывает, что современные студенты принимают преподавателя, ориентированного в образовательном процессе на эффективное партнерское сотрудничество, и испытывают неприятие по отношению к преподавателю, ориентированному в образовательном процессе на доминирование, авторитарность, дистантность.

Статья включает результаты исследования содержания и характера общения между преподавателями и студентами. Автор показывает субъективную значимость межличностных отношений для студентов в процессе обучения в вузе и степень интенсивности взаимодействия студента с преподавателями в зависимости от ролевой позиции преподавателя, отражает результаты исследования позиции преподавателя вуза в иерархии составляющих образовательного пространства, а также ее связь с характеристиками межличностных ролей преподавателя в представлении студентов вуза.

The author considers interpersonal roles of a teacher as an autonomous phenomenon actualized in the educational process of the higher school, and associated with the personal and professional qualities of the teacher. The author demonstrates that modern students favor the teacher oriented to an effective partnership in the educational process, and vice versa they experience antagonism against teacher oriented to dominance, authoritarianism, and aloofness in the educational process.

The article includes the results of studying the content and nature of communication between teachers and students. The author shows a subjective importance of interpersonal relationships for students in the learning process in the higher school, and a degree of interaction intensity between a student and teachers depending on the teachers' roles, reflects the results of studying a place of the teacher of the higher school in the hierarchy of the educational space components, as well as its connection with the characteristics of interpersonal roles of the teacher according to the point of view of the higher school students.

*Ключевые слова:* межличностная роль преподавателя, контент-анализ, эссе, качество личности преподавателя, качество преподавания, позитивные эмоции студента, индивидуальное образовательное пространство студента.

*Keywords:* interpersonal teacher's role, content analysis, essay, personal quality of the teacher, the quality of teaching, positive emotions of the student, the student's individual educational space.

В настоящее время на фоне глобальных перемен в системе высшего образования наблюдается модификация взаимоотношений между студентом и преподавателем. Как отмечают современные исследователи [1], традиционная модель «обучающий – обучаемый» теряет свою актуальность и размывается. Основное направление трансформации образования лежит в построении эффективного партнерского взаимодействия преподавателя и студента, в преобразовании этой модели из авторитарной в гуманистически-партнерскую. Вместе с этим, по мнению ученых [2], возрастают роль и значение личности преподавателя, его общекультурного уровня, образованности и воспитанности, индивидуальной и профессиональной свободы.

Традиционные ролевые позиции преподавателя в образовательном процессе вуза все чаще вызывают неприятие и отторжение у современных студентов. Для них становится неприемлемым, как считает Е. С. Игнатова [3], демонстративное подчеркивание преподавателем своего доминирующего положения, его обособленность и отчужденность, а также дистантные отношения

между преподавателем и студентами, не предполагающие гуманистически ориентированного субъект-субъектного педагогического взаимодействия в ходе образовательного процесса.

Новый характер отношений требует от преподавателя новых ролевых позиций, адекватных требованиям современного образовательного процесса.

Под «межличностной ролью преподавателя вуза» будет пониматься демонстрация преподавателем вуза субъективной позиции на основе индивидуальных психологических особенностей личности и последующая в связи с этим фиксация соответствующего поведения в определенном контексте взаимодействия в образовательном процессе вуза.

В данной статье приводятся некоторые результаты исследования по проблеме межличностных ролей преподавателя в образовательном процессе современного вуза, которое было реализовано в рамках магистерской диссертации под руководством доктора психологических наук, профессора кафедры практической психологии Н. А. Низовских.

В рамках магистерской диссертации было проведено эмпирическое исследование, посвященное изучению межличностных ролей преподавателя, состоявшее из двух этапов.

Цель первого этапа заключалась в выявлении существующих в современном образовательном процессе вуза ролевых позиций преподавателя и стоящих за ними идентификаций – описаний характерных для преподавателя поведенческих проявлений и поступков.

Цель второго этапа – изучение влияния ролевой позиции преподавателя на качество и интенсивность взаимоотношений между преподавателем и студентом, а также значимость этих взаимоотношений для студента.

Эмпирическое исследование проводилось с февраля 2014 г. по апрель 2015 г. на базе ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет». В исследовании приняли участие 164 студента ВятГГУ, обучающиеся на разных специальностях и по разным направлениям подготовки. Из них на первом этапе – 81 человек: 61 – женского и 20 – мужского пола, на втором – 83 респондента: 76 – женского и 7 – мужского пола. Средний возраст респондентов – 20,7 (min = 18; max = 24; SD = 1,6).

В результате первого этапа исследования было выделено и описано четырнадцать ролей преподавателя, каждая из которых в сознании студентов наделена своими характеристиками: «Человек, с которым я хочу и могу обсуждать различные проблемы», «Типичный преподаватель вуза», «Любимый преподаватель», «Идеал преподавателя», «Человек, вызывающий негативные эмоции», «Человек, которому можно доверять», «Преподаватель-наставник (старший товарищ)», «Преподаватель, занимающий родительскую позицию по отношению к студентам», «Преподаватель-партнер (умеющий поддержать отношения сотрудничества)», «Преподаватель-друг», «Продвинутый преподаватель», «Преподаватель-робот (незаинтересованный)», «Авторитарный преподаватель, «диктатор»», «Преподаватель-ретранслятор знаний».

На втором этапе исследования была использована методика контент-анализа эссе «Мой опыт общения в вузе». Суть методики: респондентам было предложено написать эссе на тему «Мой опыт общения в вузе», небольшое сочинение – 15–20 предложений, в котором бы отражался личный опыт общения между студентами и преподавателями в вузе.

Проведение контент-анализа эссе осуществлялось следующим образом: выделялись единицы анализа, которые затем сводились в категории анализа и переводились в «машиночитаемый» вид; проводился подсчет частотных распределений, применялся статистический аппарат для выявления взаимосвязей единиц анализа; осуществлялась интерпретация полученных результатов.

Проведенный контент-анализ эссе показал следующее.

Анализируя категории, мы подсчитали, сколько раз респонденты употребляли слово «студент», его лексические и контекстуальные синонимы и производные от этих слов (студенты, учащийся, ученик, одногруппники, одногруппник, друзья по вузу) – КЕС (количество единиц употребления понятия «студент») и слово «преподаватель», его лексические и контекстуальные синонимы и производные от этих слов (преподаватели, учителя) – КЕП (количество единиц употребления слова «преподаватель»). КЕС: всего = 172; в среднем = 2,1; min = 0; max = 9. КЕП: всего = 242; в среднем = 2,9; min = 0; max = 8.

Количество слов «преподаватель», включая его лексические и контекстуальные синонимы и производные от него слова, чаще всего употребляли в эссе респонденты женского пола и второкурсники; меньше всего употреблений данных единиц у респондентов мужского пола и пятого курса. Также было подсчитано, сколько раз в эссе респонденты выражали положительное отношение к преподавателю (ОП+), отрицательное отношение к преподавателю (ОП-) и нейтральное отношение к преподавателю (ОП\_): ОП+: всего = 121, в среднем = 1,5; ОП-: всего = 38, в среднем = 0,5; ОП\_: всего = 33, в среднем = 0,4.

В категориях КЛП+ (положительные качества личности преподавателя) и КЛП- (отрицательные качества личности преподавателя) мы подсчитали высказывания о положительных качествах личности преподавателя и отрицательных качествах личности преподавателя: КЛП+: всего = 40; в среднем в одном эссе = 0,5; min = 0; max = 2. КЛП-: всего = 10; в среднем в одном эссе = 0,1; min = 0; max = 2. Количество высказываний, в которых были указаны положительные качества личности преподавателя, превышает количество высказываний об отрицательных.

Качественный анализ положительных качеств личности преподавателя (КЛП+) и отрицательных качеств личности преподавателя (КЛП-) показал (табл. 1), что в эссе респонденты указывают на следующие качества личности преподавателя (по классификации И. А. Зимней) [4].

Таблица 1

**Положительные и отрицательные качества личности преподавателя**

Качества личности преподавателей (по И. А. Зимней)	Количество индикаторов	Примеры индикаторов
<b>Положительные качества личности преподавателя</b>		
Целеустремленность	1	«Имеют множество достижений, наград»
Активность, инициативность	1	«Всегда энергичны»
Трудолюбие, опыт	2	«Опытные», «люди с огромным жизненным опытом»
Справедливость	1	«Справедливые»
Интеллект, остроумие	12	«Разносторонние, креативные, умные и творческие личности», «умные», «остроумные», «мудрые» и др.
Эмпатия	8	«У каждого преподавателя есть свое настроение, отношение к каждому конкретному студенту», «отзывчивые», «заботливость», «понимающие» и др.
Толерантность	1	«Терпимые»
Доброта	7	«Очень добры», «открытые», «доброжелательные», «приветливы», «искренние» и др.
Такт	7	«Вежливые», «уважительные», «всегда приветственная улыбка», «уважают нас», «доброжелательный тон» и др.
<b>Отрицательные качества личности преподавателя</b>		
Мстительность	1	«Мстительные»
Чрезмерная требовательность	2	«Очень строгий», «реально завышенные требования»
Высокомерие	1	«При всех их заслугах обладают довольно скверным характером»
Пристрастность	2	«Я не вхожу в число любимчиков», «необъективно со мной обошлись»
Отсутствие взаимопонимания	2	«У нас возникло возрастное непонимание», «меня не понимают»
Некоммуникабельность	2	«Замкнутость», «нежелание общаться»

При указании на положительные качества личности преподавателя на первое место респонденты ставят интеллект и остроумие преподавателя (12), затем эмпатию (8), доброту (7) и такт (7), самые низкие позиции, согласно диаграмме, занимают трудолюбие преподавателя (2), его целеустремленность (1), активность, инициативность (1), справедливость (1), толерантность (1). Отрицательные качества личности преподавателя, отмеченные респондентами в эссе, на графике расположились в следующей последовательности: завышенная требовательность (2), пристрастность (2), отсутствие взаимопонимания (2), некоммуникабельность (2), мстительность (1), высокомерие (1).

В категориях КП+ (качество преподавания, положительные) и КП- (качество преподавания, отрицательные) мы считали положительные и отрицательные высказывания о качестве преподавания: КП+: всего = 60; в среднем = 0,7; min = 0; max = 4. КП-: всего = 10; в среднем = 0,1; min = 0; max = 2.

## Психологические науки

Согласно полученным данным количество высказываний о положительных качествах преподавания превышает количество высказываний об отрицательных качествах преподавания независимо от пола и курса.

На основе анализа Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг., утвержденной Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р [5], и психолого-педагогических исследований [6] мы определили критерии качества преподавания в вузе и распределили в соответствии с ними индикаторы (КП+ и КП–), отражающие положительные и отрицательные высказывания о качестве преподавания в эссе респондентами (табл. 2).

Таблица 2

### Положительные и отрицательные высказывания о качестве преподавания

Качества преподавания	Количество индикаторов	Примеры индикаторов
<b>Положительные</b>		
Компетентность и мастерство преподавателя	20	«Все со своим стилем», «у каждого преподавателя есть своя система, принципы», «знают достаточно много», «увлечен своим предметом», «Педагоги с большой буквы», «грамотные и компетентные профессионалы», «красивая, грамотная речь», «умный, интеллигентный язык», «опыт и компетенция преподавателя» и др.
Передача информации	18	«Умеют рассказать объемно и интересно», «красочно ведут семинары и лекции», «может часами говорить об интересных вещах», «рассказывать так, что это будет интересно аудитории», «преподаватель не просто проводит пару, а проводит ее так, чтобы я унесла знания», «заражает идеями», «дает множество знаний», «дает много полезной информации», «слушаешь материал с открытым ртом – вот как интересно!», «передают дух культуры», «настолько интересно слушать, что улетаешь мысленно за его словами, погружаешься в какие-то нематериальные материи», «объясняют все очень понятным языком» и др.
Организация учебно-познавательной деятельности	10	«Создает общую увлеченность предметом (студент и преподаватель)», «направляет наш потенциал в нужное русло», «манера вести предмет помогла мне научиться быстро понимать любого человека», «проводит пару, используя дискуссию», «позволяет высказывать мнение», «занятия построены так, что увеличился мой багаж слов» и др.
Стимулирование интереса, самостоятельности, творчества	10	«Заинтересовывают, рассказывая примеры из жизни и интересные истории», «большая заслуга преподавателя, что мы сейчас в профессиональной деятельности» и др.
Организация контроля и оценки	2	«Оценивает деятельность», «одобряет»
<b>Отрицательные</b>		
Передача информации	5	«Альтернативный подход в преподавании, был не по душе студентам: искали другие источники знаний», «перебарщивают с разговорами не по теме или со своим личным», «тяжело усвоить материал» и др.
Организация деятельности	2	«Требуют лишь исполнения заданий и посещения», «выдвигают полярные требования»
Организация контроля и оценки	2	«Не делает никаких поправок», «субъективный подход в оценке знаний»
Компетентность и мастерство преподавателя	1	«На практике демонстрируют совсем иную позицию, чем когда учили»

Согласно таблице на первое место респонденты по положительным качествам преподавания ставят компетентность и мастерство преподавателя (20), затем передачу информации преподавателем (18), одинаковые значения имеют организация учебно-познавательной деятельности

сти и стимулирование познавательного интереса, самостоятельности, творчества студентов (10), низшую позицию занимает организация контроля и оценки достижений студентов в процессе обучения (2). Отрицательные качества преподавания, отмеченные респондентами в эссе, имеют следующие позиции: передача информации (5), организация учебно-познавательной деятельности (2), организация контроля и оценки достижений студентов в процессе обучения (2), компетентность и мастерство преподавателя (1).

В категории ПЭ (позитивные эмоции) мы считали позитивные эмоции, вызываемые преподавателями: всего = 66; в среднем = 0,8; min = 0; max = 4.

Качественный анализ позитивных эмоций, вызываемых преподавателями, показал, что в эссе респонденты указывают на следующие эмоции (по классификации К. Изарда) (табл. 3) [7].

*Таблица 3*

**Классификация позитивных эмоций, вызываемых преподавателями**

Эмоции	Количество индикаторов ПЭ	Примеры индикаторов ПЭ
Радость	25	«Преподаватели реально радуют», «преподавательский состав радуется», «дарят вдохновение», «воодушевление преподавателя радуется», «не отворачиваются от студентов», «преподаватели узнают, здороваются, даже если они у тебя больше не ведут», «развили меня как личность», «от преподавателей почерпнула очень многое» и др.
Удовлетворение (восхищение, восторг)	14	«Хочется брать пример», «вызывают большое уважение», «я подмечаю в них черты, которые хотела бы воплотить в себе», «замечательные», «оставили след в моей жизни», «просто потрясающие», «вызывают восхищение» и др.
Интерес	19	«Интереснее общаться», «все очень интересные люди», «рассказывают примеры из жизни и интересные истории», «имеют свою интересную точку зрения на различные ситуации» и др.
Удивление	2	«Удивительные, особенные люди», «удивляют»

Из таблицы видно, что эмоция радости, вызываемая преподавателями у респондентов, занимает первую позицию (25), эмоция интереса – вторую (22), эмоция удовлетворения – третью (восторг, восхищение) (17) и эмоция удивления – четвертую (2).

В процессе качественного анализа мы выделили характеристики ролей преподавателя, указанных респондентами в эссе (табл. 4).

*Таблица 4*

**Характеристики ролей преподавателя**

Роль преподавателя	Примеры характеристик ролей преподавателя
Коммуникатор («Человек, с которым я хочу и могу обсуждать различные проблемы»)	«Всегда находит общий язык», «легко найти точки соприкосновения», «общение проходит в доступной для студента форме – через Интернет», «с очень строгим общим язык найти будет сложно», «с молодыми чувствуешь себя раскрепощенней», «общаются со студентами и за рамками университета (кураторы устраивают развлекательные программы)», «общение выстроить не сложно, нужно только слушать и понимать, о чем тебе говорят», «познает студентов через общение», «общение взрослых людей, знающих, чего они хотят и зачем они здесь», «понимает и уважает меня», «здороваются, даже если мы учились у него на 1-м курсе», «помнит имя», «общение всегда сопровождается умными, острыми, интеллигентными и интеллектуальными шутками», «создает круг общения», «открыт для общения», «мы как одна семья» и др.
Типичный («Типичный преподаватель вуза»)	«Любым способом хочет нас научить, даже если его методы не совсем подходящие для этого», «ставит себя выше студента», «говорит: Много чести вас запоминать, я веду у вас всего полгода, познакомимся на экзамене», «равняет всех под один шаблон», «общение ограничивается учебными вопросами», «выполнил/не выполнил, сдал/не сдал – остальное просто не интересно» и др.

## Психологические науки

Окончание табл. 4

Любимый («Любимый преподаватель»)	«Преподает от сердца, с любовью», «готова выполнять задания любой сложности» (из любви к преподавателю) и др.
Идеал («Идеал преподавателя»)	«Я буду подражать, когда сама стану учителем», «в своей работе стараюсь его копировать», «воплощает в себе культуру»
Негат. эмоц. («Человек, вызывающий негативные эмоции»)	«Не всегда мнение преподавателя правильное», «преподаватель, который очень много ошибался», «мстят своим студентам», «платят нерадивым студентам их же монетой, игнорируя или унижая», «настораживает несогласованность теоретической и практической позиции», «нет душевного разговора, понимания», «не знают в лицо, не помнят имени», «не следят за личностным развитием», «необъективно оценивают работу», «видеть хочется как можно реже», «нарушают личное пространство», «смеются над ошибками, говоря: «Вам место в магазине – работать продавцом», «задав вопрос, не дожидается ответа и делает свои выводы», «оскорбляет, унижает» и др.
Доверие («Человек, которому можно доверять»)	«Создает атмосферу доверия», «теплые, дружеские, доверительные отношения», «доверительные отношения» и др.
Наставник («Преподаватель-наставник»)	«Очень много дает в житейской мудрости, а не только в образовании», «помогает мне развиваться», «поможет пройти этот путь», «передает жизненный опыт», «оказывает помощь», «помогает жизненным опытом», «поддержит в выборе», «подсказывает», «помогает адаптироваться», «поддерживает», «направляет на верный путь», «везде помогут, не останутся равнодушными к нашим проблемам и желаниям» и др.
Родитель («Преподаватель, занимающий родительскую позицию»)	«Ведут себя, как родители», «заменяли родителей, когда на первом курсе оторвалась от них», «помогут, как родители», «контролирует, как родители»
Партнер («Преподаватель-партнер»)	«Сотрудничество», «преподаватель формирует дух корпоративности», «включение студентов в совместную научно-исследовательскую работу», «разговаривают со студентами как со взрослыми людьми», «общение на равных, как с коллегами»
Друг («Преподаватель-друг»)	«Дружеское участие преподавателей в студенческом досуге», «хорошие старшие друзья», «дружеские отношения», «мы можем поддерживать друг друга по-дружески», «общение неформальное, близкое, непринужденное», «общение на равных» и др.
Продвинутый («Продвинутый»)	«Владеет актуальной информацией», «сидит в соцсетях», «знает новинки кино и музыки», «владеет новыми технологиями» и др.
«Робот» («Преподаватель-«робот»)	«На парах было много бесполезной информации», «не умеет увлечь», «пары скучные, неинтересные», «формальные отношения», «общение формальное», «выполнил/не выполнил, сдал/не сдал – остальное просто не интересно»
«Диктатор» («Авторитарный преподаватель, диктатор»)	«Требуют лишь исполнения заданий и посещения», «лучше не выяснять, кто прав и не доказывать свою правоту, если тебе нужен как можно проще тот или иной зачет (экзамен)»
Ретранслятор («Преподаватель-ретранслятор знаний»)	«На парах информация не упорядочена, не отфильтрована», «общение на уровне аудиторных часов», «выполнил/не выполнил, сдал/не сдал – остальное просто не интересно» и др.

С целью получения уточняющей информации – имплицитных представлений студентов о значимости общения с преподавателями в образовательном процессе – мы дополнили исследование авторской методикой: респондентам предлагалось на специальных бланках «заполнить индивидуальное образовательное пространство элементами, которые, по их мнению, туда входят, а затем ранжировать эти внесенные элементы». Целью данной методики было определить место преподавателя в индивидуальном образовательном пространстве респондента.

Результаты, полученные посредством указанной методики, также были внесены нами в кодировочную матрицу для контент-анализа эссе и рассматривались в соотношении с другими результатами – КЭИП (количество элементов в индивидуальном образовательном пространстве респондента) и РП (ранг преподавателя в индивидуальном образовательном пространстве респондента). Исследование показало следующее. КЭИП: в среднем = 5,6; min = 3; max = 16. РП: в среднем = 2; min = 0; max = 6.

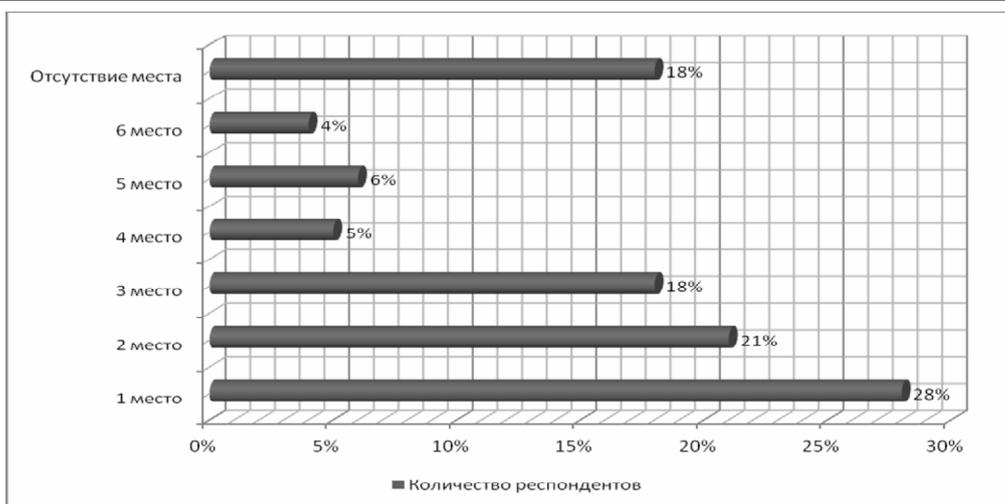


Рис. 1. Ранг преподавателя в индивидуальном образовательном пространстве

Данная диаграмма (рис. 1) демонстрирует, какое место (ранг) занимает преподаватель и сколько респондентов включают его в свое индивидуальное образовательное пространство. Согласно графику 1-е место преподаватель занимает у 28% респондентов, 2-е место – у 21%, 3-е место – у 18%, 4-е место – у 5%, 5-е место – у 6%, 6-е место – у 4%. 18% респондентов не включили преподавателя в индивидуальное образовательное пространство.

Проводя анализ ранга, который присваивают респонденты преподавателю в индивидуальном образовательном пространстве, мы выделили для сравнения и другие часто употребляемые элементы.

На диаграмме (рис. 2) показаны самые популярные элементы образовательных пространств респондентов и количество человек, выбравших эти элементы.

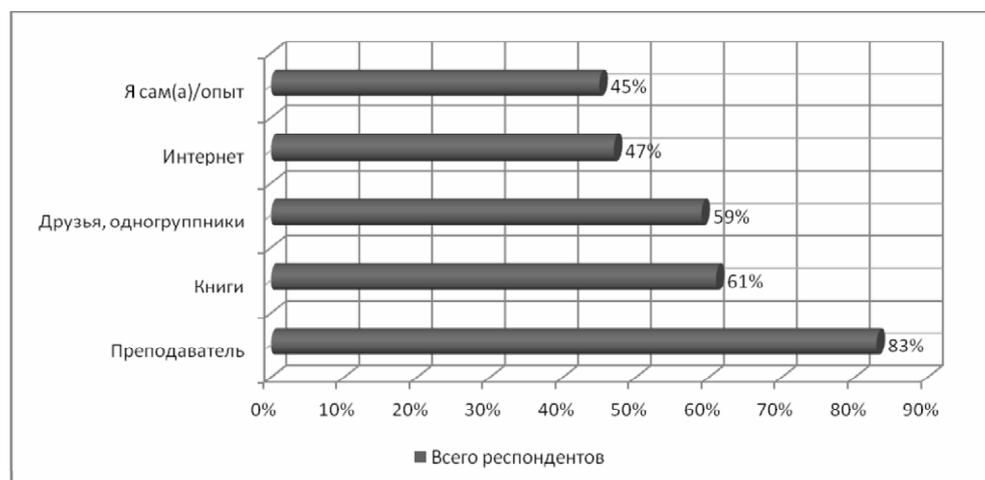


Рис. 2. Наиболее часто употребляемые студентами элементы их «индивидуальных образовательных пространств»

Самым распространенным элементом индивидуального образовательного пространства респондентов стал «преподаватель». Его включили 83% респондентов. Затем следуют «книги» – 61%; «друзья, одноклассники» – 59%; «Интернет» – 47%; «я сам(а)/опыт» – 45%.

Менее распространенными элементами в индивидуальных образовательных пространствах участников исследования стали: «родные, близкие» – 31%; «СМИ» – 23%; «техника (компьютер, телефон, планшет)» – 10% человек; «работа» – 8%. Единично были выделены следующие элементы: «финансы», «знающие люди», «статьи», «самостоятельность», «трудолюбие», «тренировки», «тренер», «путешествия», «деканат», «качественное преподавание».

Эссе «Мой опыт общения в вузе», которое мы предложили написать респондентам, помогло нам определить место преподавателя в процессе обучения студента в вузе, качество взаимоотношений между преподавателем и студентом, значимость этих взаимоотношений для студента,

степень интенсивности взаимодействия студента с преподавателями и дополнить характеристики ролей преподавателя в процессе обучения.

Таким образом, исследование показало, что студенты нуждаются в партнерском общении с преподавателем. Привлекательны для студентов такие личностные качества, как интеллект, остроумие, эмпатия, доброта, такт преподавателя. Особенно ценят студенты компетентность и профессиональное мастерство преподавателя; ценят тех преподавателей, которые в образовательном процессе способны вызвать положительные эмоции – радость, интерес, удовлетворение (восхищение, восторг). Студенты «принимают» преподавателей, нацеленных на эффективное партнерское сотрудничество, и испытывают неприятие и отторжение по отношению к преподавателям, ориентированным на доминирование, авторитарность и дистантность.

#### Примечания

1. *Низовских Н. А.* Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. М., 2010. 449 с.; *Романова О. В.* Формирование коммуникативной компетентности студентов гуманитарных специальностей средствами педагогических мастерских: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Киров, 2010. 195 с.; *Старинова М. А.* Взаимодействие представлений об учебной среде, личности и учебных стратегиях: исследование среди студентов, изучающих международный бизнес // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 4. URL: <http://human.snauka.ru/2012/04/887> (дата обращения: 26.04.2015).

2. *Романова О. В.* К проблеме формирования коммуникативной компетентности у студентов гуманитарных специальностей // Вестник ЧГПУ. 2009. № 10-2. С. 149–157.

3. *Игнатова Е. С.* Психолого-педагогическое сопровождение преподавателей и студентов в конфликте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Самара, 2015. 193 с.

4. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2003. С. 153.

5. Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4952> (дата обращения: 25.04.2015).

6. *Духновский С. В., Овчарова Р. В.* Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса. Теоретические и эмпирические основы: монография. Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2012. 277 с.; *Матушанский Г. У.* Профессионально важные качества преподавателя высшей школы / Г. У. Матушанский, М. Г. Рогов, Ю. В. Цвенгер // Психол. наука и образование. URL: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru); *Минасян С. М.* Необходимые критерии отбора оценок для определения профессиональных качеств преподавателей в вузе / С. М. Минасян, С. В. Варданян, Г. С. Каракозов // Успехи современного естествознания. 2009. № 9. С. 83–85; *Галицких Е. О., Романова О. В.* Педагогические мастерские как способ формирования коммуникативной компетентности студентов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 4(3). С. 61–67.

7. По: *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2013. С. 156–221.

УДК 159.9

О. Б. Бобков

### Психопрофилактика дезадаптации курсантов военного вуза методами психической саморегуляции

В статье рассматриваются проблемы, связанные с возникновением дезадаптивных форм поведения, стрессовых ситуаций, психологического перенапряжения курсантов военного авиационного вуза в учебной и служебной деятельности. Показаны способы предотвращения разрушительного воздействия стресса и необходимость знания потенциальных возможностей своего организма с целью развития у курсантов личностных свойств, таких как стабильность личностных структур и их адаптивность (активное приспособление к факторам летной деятельности), умение приспосабливаться к специфическим факторам социальной среды. В статье раскрывается научное представление о содержании понятия «психическая саморегуляция». Автором изложены результаты эмпирического исследования, представлен комплекс методик, адекватных задачам и содержанию диагностики личностного адаптационного потенциала курсантов первого курса военного авиационного вуза. Предложены практические рекомендации по профилактике стрессогенных ситуаций и управлению психоэмоциональным состоянием, которые содержат приемы и методы психической саморегуляции. Излагаемые

сведения могут быть использованы военными специалистами при проведении индивидуальных занятий, направленных на самопознание и личное самосовершенствование.

The article discusses the problems concerned the occurrence of deadadaptation behaviors, stress, psychological overstress of cadets of military air force university in their training and service activities. The author shows how to prevent the destructive effects of stress and necessity of knowing potential of the organism with the aim of developing personal properties, such as stability of personality structures and their adaptability, ability to adapt to specific factors of social environment. The author presents the results of an empirical study, provides a set of methods that are appropriate to targets and diagnostic content of personal adaptation potential of first-year cadets of military air force university. Practical recommendations for the stressful situations prevention and management of psycho-emotional condition that contain techniques and methods of psychic self-regulation are given in the paper. This information can be used by military experts during individual sessions aimed at self-knowledge and personal self-improvement.

*Ключевые слова:* курсанты военных авиационных вузов, психическая саморегуляция, личностный адаптационный потенциал, дезадаптация.

*Keywords:* Air Force cadets, military-professional training, psychic self-regulation, personal adaptation potential, disadaptation.

Головокружительный темп жизни, стремительное развитие технологий, нестабильная социально-экономическая система государства, всевозможные катаклизмы, террористические акты и многое другое создают напряженную обстановку, травмируют и невротизируют человека так, что он порой не в силах самостоятельно справиться со своим страхом, со своими проблемами. Отсюда многочисленные стрессы со всеми вытекающими последствиями. Находясь в стрессовом состоянии, человек постоянно концентрируется на отрицательных эмоциях, неприятных воспоминаниях, тревоге за будущее. Прежде всего, это негативно сказывается на общении с близкими, на взаимоотношениях с сослуживцами, ведет к осложнениям и конфликтам, отражается на качестве работы, происходит демобилизация морально-психологического состояния военнослужащего, переутомление или нарушение функций организма, что приводит к срыву психической деятельности [1].

Военная служба неизбежно сопровождается значительными психическими и физическими нагрузками. Из опыта известно, что навыки самоуправления дают возможность военнослужащему становиться выше обстоятельств в обычных и экстремальных условиях. Именно умение опираться на собственные силы, умение находить «ключ» к самому себе являются важнейшими предпосылками в воинской деятельности. Сформировать личность профессионала довольно непросто. Военная служба неизбежно сопровождается значительными психическими и физическими нагрузками. Изменение ритма жизни, разлука с домом и семьей, уставной распорядок дня, регламентированный режим поведения, необходимость подчиняться, невозможность уединиться, повышенная ответственность, определенные бытовые неудобства, непривычные климато-географические условия, различные профессиональные вредности, сопровождающие тот или иной вид военного труда (ограниченное пространство, шум, вибрация, температурные нагрузки, электромагнитное излучение, операторская деятельность, аварийные ситуации и т. п.) – все это предъявляет повышенные требования к состоянию психического и физического здоровья военнослужащих [2]. Сложность заключается и в том, что возникающие в ходе учебной деятельности нагрузки на личностную сферу курсантов достигают значительной выраженности и могут вызывать разбалансированность ее структуры. В результате усугубляются имеющиеся или образуются новые отрицательные черты личности, затрудняющие освоение программы обучения в летном вузе [3]. Во избежание этого необходимо применять специальные методы формирующих воздействий, позволяющие развивать у курсантов такие личностные свойства, как стабильность (устойчивость) личностных структур и их адаптивность (активное приспособление к факторам летной деятельности), с одной стороны, а с другой – умение приспосабливаться к специфическим факторам социальной среды [4].

Проблема психологической саморегуляции для психологии является одной из самых актуальных на сегодняшний день. В отечественных исследованиях она нашла свое отражение в работах Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, И. И. Чесноковой, В. И. Моросановой, А. О. Конопкина и др. Многочисленные исследования ученых показали, что только один из четырех солдат на поле боя ведет прицельный огонь по противнику, остальные либо создают «шумовой эффект», либо вообще не участвуют в бою. Является ли это неизменной закономерностью,

характерной для всех солдат и армий? Практика показывает, что не является. И одним из наиболее эффективных путей решения этой проблемы выступает система психологической подготовки, которая в свою очередь включает навыки и умения управления собой для достижения максимальной эффективности своих действий в этой обстановке с сохранением жизни и здоровья. Такой взгляд на подготовку военнослужащего наглядно иллюстрируется тысячелетним опытом, накопленным в школах восточных единоборств, где считается, что побеждает не тот, кто более физически развит или обладает большим количеством приемов, а тот, кто превосходит противника психологически, способен управлять своим состоянием, быть собранным и решительным в критический момент, максимально мобилизовать и использовать в безнадежной ситуации все резервы организма и психики [5]. Для достижения необходимых психических состояний бойцов применялись наряду с многолетними тренировками разнообразные методы психологической подготовки, начиная от простых дыхательных и физических приемов до сложных методик медитации, внушения, самогипноза и т. д.

В системе современной боевой подготовки именно психологическая подготовка занимает приоритетное место. Рассмотрим несколько аспектов этой проблемы. Любой обыкновенный человек, обладающий элементарной волей и самодисциплиной, а также желанием найти необходимую информацию, способен за непродолжительное время систематических занятий значительно продвинуться в деле самосовершенствования своих психических качеств, приобрести необходимые навыки управления своим телом и психикой. Конечно, природа человека такова, что он стремится к комфорту, к устранению неприятных ощущений, не задумываясь об этом, не зная, какими научными словами это называется. Это естественные способы регуляции, которые включаются сами собой, спонтанно, помимо сознания человека, поэтому иногда их еще называют неосознаваемыми [6]. А специалисты, занимающиеся проблемами регуляции эмоциональных состояний, нервно-психической напряженности, для управления ими используют специальные приемы сознательно, т. е. методы саморегуляции или способы самовоздействия, подчеркивая в них активное участие человека.

Среди большого многообразия общих и специальных методов психофизиологической подготовки определенную ценность имеют методы управления функциональным состоянием организма. Научиться управлять собой в любой обстановке полезно каждому человеку, а в летных условиях, которым непрерывно сопутствуют определенный риск и повышенная опасность, просто необходимо. В данном случае применение метода психической саморегуляции не только способствует стабилизации эмоциональной сферы, но и направлено на активацию черт личности, обеспечивающих самоанализ, профессиональную адекватность поведения, что придает адаптивным реакциям динамический характер [7].

На базе филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» г. Сызрани проводилось эмпирическое исследование курсантов I курса. В экспертную группу вошли 306 человек, возрастной диапазон испытуемых составил 17–18 лет. Целью данного исследования являлось определение влияния методов психической саморегуляции на развитие личностного адаптационного потенциала курсантов.

Для реализации поставленной цели были использованы:

– стандартизированные методики: 1) тест дифференциальной самооценки функционального состояния (САН), предназначенный для оценки актуального (субъективного) текущего функционального состояния [8]; 2) многоуровневый личностный опросник «Адаптивность», предназначенный для изучения адаптационных возможностей индивида на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик личности [9]; 3) психологический опросник «Сопровождение», предназначенный для выявления дезадаптивных нарушений у курсантов вузов в процессе военно-профессионального обучения и деятельности [10];

– педагогические и специальные психофизиологические методы.

В результате обработки первичных данных теста «Адаптивность» был выявлен общий уровень развития адаптационного потенциала исследуемых курсантов. С целью прогноза характера возможных нарушений процесса военно-профессиональной адаптации подробно были проанализированы шкалы 3-го уровня теста «Адаптивность» («поведенческая регуляция», «коммуникативный потенциал», «моральная нормативность») (рис. 1).

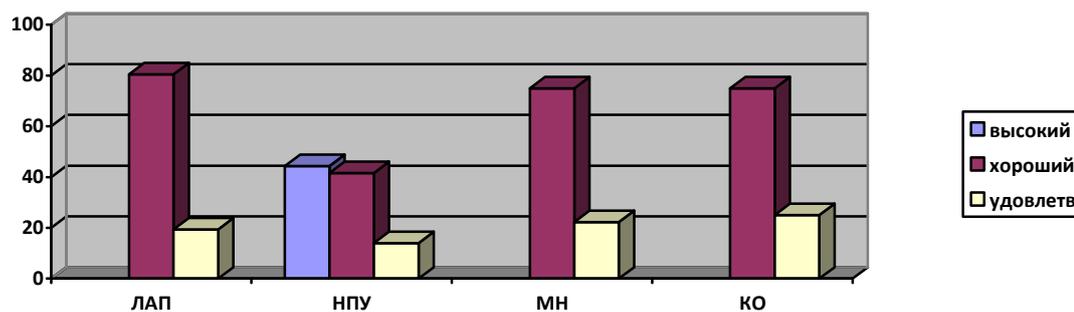


Рис. 1. Уровень развития личностного адаптационного потенциала

В сопровождении учебно-воспитательного процесса нами проводился метод психической саморегуляции (ПСР) – психологическое средство коррекции и развития личностных свойств путем управления курсантом своим функциональным состоянием, с целью развития свойств, обеспечивающих противодействие дестабилизирующим и дезадаптирующим влияниям экстремальных факторов летной деятельности [11].

С курсантами проводились следующие мероприятия:

- лекционные занятия о психологических особенностях летного труда и вытекающих из них требованиях к качествам человека;
- индивидуальные беседы о психологических особенностях летного труда и вытекающих из них требований к качествам человека;
- индивидуальные беседы об особенностях личностной и интеллектуальной сферы, их проявления в реальной деятельности и пути развития для преодоления конкретных трудностей в учебной работе каждого курсанта.

Проведение такой работы способствовало формированию у курсантов навыков самоанализа, обеспечивающих стабильность и адаптивность личности, готовность к преодолению возникающих проблем. Метод ПСР проводился в 2 этапа. На первом этапе курсанты обучались навыкам расслабления и активации. Владение курсантами приемами собственно ПСР, включающей способы как расслабления, так и активации, проходило на втором этапе. Особое внимание уделялось таким занятиям на I курсе. По мере овладения курсантами приемами саморегуляции акцент переносился на их самостоятельное индивидуальное применение. При этом в зависимости от особенностей курсанта и конкретных условий освоения им учебной (летной) деятельности ему было рекомендовано проводить расслабление или активацию для восстановления своих сил в зависимости от характера и напряженности выполняемой деятельности. Результат сравнительного анализа (показателей личностного адаптационного потенциала курсантов представлен в таблице.

#### Сравнительный анализ показателей личностного адаптационного потенциала курсантов

	ЛАП (чел./%)			НПУ (чел./%)			МН (чел./%)			КО (чел./%)		
	выс	хор	уд	выс	хор	уд	выс	хор	уд	выс	хор	уд
При поступлении	0	80,5	19,4	44,4	41,6	14	2,7	75	22,3	0	75	25
Через 6 месяцев	13,8	75	11,2	63,8	30,5	5,7	5,4	75	19,6	5,4	83,3	11,3
Контроль	2,7	94,6	2,7	69,4	27,9	2,7	0	83,3	16,7	0	91,6	8,4

Динамику формирования личностного адаптационного потенциала можно наблюдать на графиках (рис. 2, 3, 4, 5).

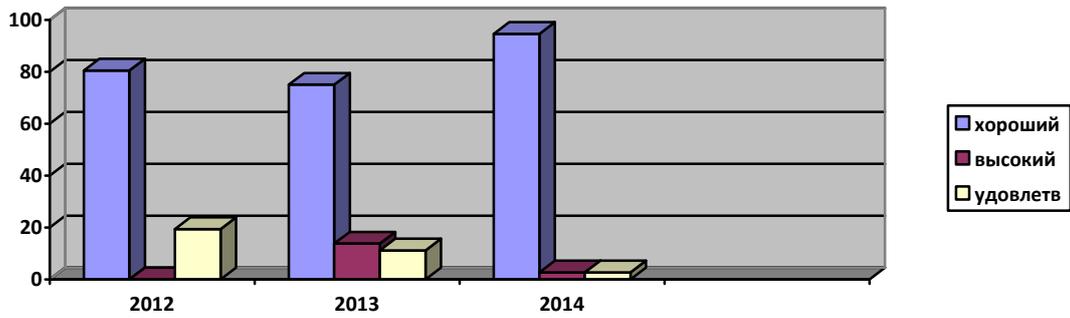


Рис. 2. Распределение курсантов по уровню сформированности личностного адаптационного потенциала

При поступлении 19,4% – группа удовлетворительной адаптации. Лица, отнесенные к данной категории, обладают, как правило, невысокой эмоциональной устойчивостью. В процессе служебной деятельности возможны асоциальные срывы. Адаптация к военной службе затруднена и зависит от внешних условий и психологического климата в коллективе. Контроль – 2,7%.

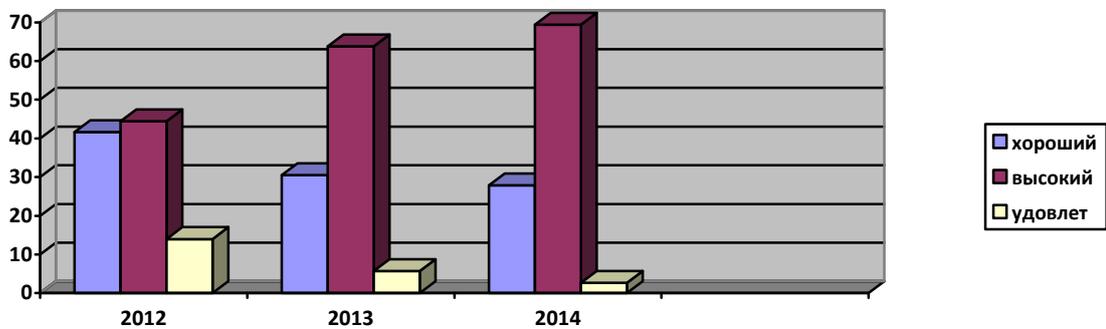


Рис. 3. Динамика показателей уровня нервно-психической устойчивости

14% – группа с низким уровнем поведенческой регуляции. Для лиц, отнесенных к этой группе, характерна определенная склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и адекватного восприятия действительности. Контроль – 2,7% .

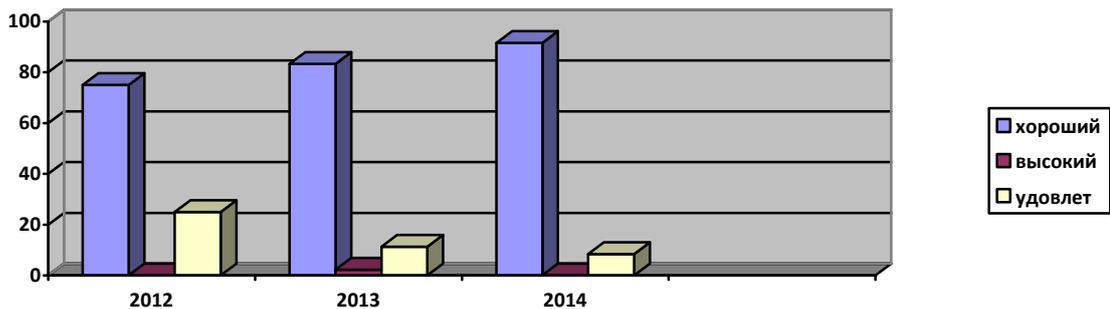


Рис. 4. Динамика показателей коммуникативной компетентности курсантов

25% – группа с низким уровнем коммуникативных способностей. Лица, отнесенные к данной группе, испытывают затруднения в построении контактов с окружающими. Характерны проявление агрессивности, повышенная конфликтность. Контроль – 8,4% .

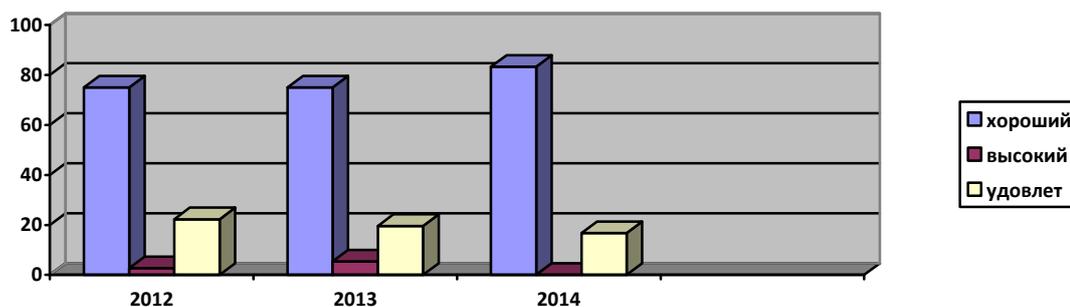


Рис. 5. Динамика показателей моральной нормативности курсантов

22,3% (8 человек) – группа с невысоким и средним уровнем моральной нормативности. Большинство лиц этой группы имеют низкий уровень социализации, не могут адекватно оценить свое место и роль в коллективе, не стремятся соблюдать общепринятые нормы поведения. Контроль – 16,7% (6 человек).

По результатам данных таблиц видно, что на фоне уменьшения числа курсантов, имеющих удовлетворительный уровень личностного адаптационного потенциала, идет увеличение числа курсантов, обладающих высоким и хорошим уровнем данного показателя. Такая же картина наблюдается и при проведении сравнительного анализа показателей шкал 3-го уровня теста «Адаптивность» («поведенческая регуляция», «коммуникативный потенциал», «моральная нормативность»).

Обучение курсантов методам психической саморегуляции является одним из способов преодоления формирующихся неадекватных реакций, которые зачастую влекут за собой целый шлейф последующих, также не всегда адекватных действий и поступков. Подобные реакции имеют свойство закрепляться в типичных формах поведения, которые формируют привычный стереотип реагирования (к сожалению, не всегда целесообразный и полезный).

Неадекватный стереотип реагирования лежит в основе низкой успеваемости, недисциплинированности, снижения мотивации, развития функциональной патологии и т. д.

Овладев методом психической саморегуляции, курсант может в определенной мере стимулировать свою интеллектуальную деятельность, поддерживать высокий уровень работоспособности, адекватно реагировать на стрессовые ситуации, рационально расходовать психофизиологические резервы, снимать неблагоприятные мотивационные установки и т. п. Этот метод поможет более глубоко познать свой внутренний мир, а значит, совершенствовать свои морально-нравственные качества, формировать устойчивость к любым трудностям психического и физического порядка.

#### Примечания

1. Формирование и развитие профессиональных важных качеств у курсантов в процессе обучения в ВВАУЛ: метод. пособие / под ред. В. А. Пономаренко, А. А. Вороны. М.: Военное изд-во, 1992. 184 с.
2. Там же.
3. Физиология летного труда: учебник / под ред. В. С. Новикова. СПб.: Наука, 1997. 412 с.
4. Бобков О. Б., Бобкова Т. С. Профессиональное становление военного специалиста в период обучения в вузе в условиях модернизации военного образования // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск: НГПУ, 2011. № 9. С. 217–231.
5. Физиология летного труда.
6. Там же.
7. Формирование и развитие профессиональных важных качеств у курсантов в процессе обучения в ВВАУЛ.
8. Методики военного профессионального психологического отбора: метод. пособие / под ред. В. И. Лазуткина, В. А. Жильцова, Г. М. Заракковского, Н. П. Островского. М.: МО РФ, 2005. 528 с.
9. Бобков О. Б., Бобкова Т. С. Указ. соч.
10. Методики военного профессионального психологического отбора.
11. Бобков О. Б., Бобкова Т. С. Указ. соч.

## Диагностика мудрости: проверка внутренней согласованности опросника мудрости saws Дж. Вебстера

Статья посвящена проблеме диагностики мудрости. Рассматриваются концепция и тест-опросник мудрости Дж. Вебстера. Представлены результаты психометрической проверки опросника мудрости SAWS Дж. Вебстера на русскоязычной выборке.

The article denotes the problem of diagnostics of wisdom. The theory of wisdom and questionnaire by J. Webster are described. Reliability of a final test SAWS adaptation on the Russian sample is given.

*Ключевые слова:* мудрость, диагностика, опросник, психометрическая валидизация.

*Keywords:* wisdom, diagnostics, questionnaire, psychometric validation.

В последнее время все больше исследователей обращаются к изучению феномена мудрости. Это обусловлено рядом внутринаучных и социально-культурных причин. Л. И. Анцыферова [1] объясняет внимание к феномену мудрости изменившейся структурой развития психологии, выдвинутым в центр исследования когнитивных процессов, постановкой новой проблемы социального интеллекта, повышением интереса к поздним периодам жизни человека. В. В. Нуркова, А. Р. Алюшева и Н. Б. Березанская указывают, что с ростом катастроф, рисков и неопределенности в обществе возрождается гуманитарный идеал эффективного мышления, результаты которого должны соответствовать общечеловеческим ценностям и жизненному опыту субъекта, и в этой ситуации надежды возлагаются на мудрость как «благоразумие, соединенное с добродетелью» [2]. Вместе с тем, как справедливо замечают Н. Н. Мехтиханова и М. Л. Смутьсон, в российской психологии практически отсутствуют эмпирические работы по психологии мудрости [3]. Сложность эмпирического изучения и диагностики мудрости подчеркивается многими авторами. Д. А. Леонтьев отмечает, что понятие мудрости не чисто психологическое, его сложно определить, трудно отграничить от таких конструктов, как интеллект, креативность и др. [4] Но как новое направление в психологии психология мудрости неизбежно предполагает сопряженное развитие теоретических и эмпирических исследований.

Изучение мудрости началось в зарубежной психологии с середины 80-х гг. прошлого века и привело к достижению некоторой (но далеко неполной) согласованности в трактовке данного конструкта. Как подчеркивает один из первых исследователей мудрости П. Балтес [5], абсолютных критериев мудрости не существует, но большинство живущих на земле людей все же понимают и определяют мудрость. П. Балтес с соавторами первоначально подразумевали под мудростью экспертную систему знаний [6], но в дальнейшем стали рассматривать ее также и как свойство целостной личности [7].

Структурный подход к мудрости, предложенный П. Балтесом и другими авторами, Л. И. Анцыферова предлагает дополнить процессуальным подходом, направленным на изучение процесса решения людьми трудных жизненных проблем [8]. С точки зрения В. В. Нурковой, А. Р. Алюшевой и Н. Б. Березанской, перспективной методологией для изучения мудрости является смысловая теория мышления [9]. Авторы трактуют мудрость как «изначально интерсубъективный феномен», генез которого «определяется развитием и интеграцией смысловых образований на всех уровнях мыслительной деятельности», что «отражается в содержании генерируемого действенного совета или принятом мудром решении» [10]. Данная методология, по мысли данных авторов, позволяет преодолеть описательную традицию в исследованиях мудрости.

Соглашаясь с вышеизложенными суждениями, мы хотели бы подчеркнуть, что структурный подход к исследованию мудрости принципиально не противоречит взглядам о смысловой природе мудрости. Существующие за рубежом тесты и опросники исследуют различные стороны многомерного феномена мудрости и заслуживают внимания.

Одним из признанных инструментов исследования мудрости является тест (SAWS) Дж. Вебстера. На основе теоретического анализа мудрости как многомерного конструкта Дж. Вебстер выделил ряд наиболее устойчивых интеллектуальных и личностных качеств человека,

которые составили разработанную им теоретическую модель мудрости. Дж. Вебстер определяет мудрость как применение знаний, полученных в ходе критических жизненных событий и направленных на решение задач во всех сферах жизни – карьере, творчестве, отдыхе, здоровье, духовности и самоактуализации [11]. Особенно автор подчеркивает, что мудрый человек сосредоточен не только на себе, но и на окружающих [12].

С разрешения Дж. Вебстера нами были проведены перевод опросника SAWS на русский язык и его адаптация на русскоязычной выборке. В финальном исследовании с применением данного теста участвовали 230 респондентов (139 женщин и 90 мужчин, 1 респондент не указал пол). Минимальный возраст респондентов – 17 лет, максимальный – 64 года. Средний возраст – 23,5. Стандартное отклонение – 8,9.

Тест (SAWS) Дж. Вебстера представляет собой пятишкальный опросник, состоящий из 39 пунктов. Кратко представим описание шкал данного теста, что позволит прояснить теоретические представления Дж. Вебстера о мудрости.

I. *Шкала опыта*, которая отражает разнообразный жизненный опыт человека в межличностном контексте, преодоление критических жизненных событий, контакт с «темной стороной жизни» (лицемерием, цинизмом и т. д.), представлена в опроснике, в частности, следующими суждениями:

- Мне приходилось принимать много важных решений в жизни.
- Мне приходилось решать много моральных дилемм в жизни.
- Я видел много отрицательных сторон в жизни (например, нечестность, лицемерие).
- Я пережил в жизни много трудных переломных моментов.

II. *Шкала эмоциональной регуляции* как способности к регуляции спектра собственных эмоций, распознаванию едва уловимых эмоций; а также как принятие позитивных и негативных эмоций, включает, например, такие пункты:

- Мне легко контролировать эмоции в любой ситуации.
- Я могу свободно выражать свои эмоции, не чувствуя, что могу потерять контроль.
- Я хорошо распознаю едва уловимые оттенки своих эмоций.
- Я могу контролировать свои эмоции, когда ситуация требует этого.

III. *Шкала реминисценции*, которая исследует рефлексивность, по большей части принадлежащей личному прошлому человека, а также использование памяти для сохранения идентичности, связь прошлого с настоящим и видение будущих перспектив, использование автобиографической памяти как копинг-стратегии, в своем составе имеет, в частности, такие пункты:

- Я часто думаю о своем прошлом.
- Я довольно часто вспоминаю прошлое.
- Я часто вспоминаю прежние времена своей жизни, чтобы увидеть, как я изменился с тех пор.
- Воспоминания о прежних днях своей жизни помогают мне разобраться в жизненно важных вопросах.

IV. *Шкала открытости* – открытость идеям, ценностям и опыту, готовность испробовать что-то новое; оценка многообразия перспектив, которые кажутся сомнительными; толерантность к другим людям, – представлена такими пунктами:

- Я люблю читать книги, которые заставляют меня думать о вещах по-другому.
- Неоднозначные произведения искусства играют важную и ценную роль в обществе.
- Мне нравится быть среди людей, чьи взгляды сильно отличаются от моих.
- Мне очень интересны другие религиозные и/или философские системы взглядов.

V. *Шкала юмора*, нацеленная на выявление способности человека к распознаванию жизненной иронии, разностороннее чувство юмора, особенно распознавание тонкого юмора; способность и готовность вызывать чувство комфорта у других людей; использование юмора как адекватной копинг-стратегии, имеет, в частности, в своем составе пункты:

- Я могу посмеяться над личными затруднениями.
- Меня легко рассмешить.
- Я часто использую юмор, чтобы приободрить других.
- Я могу посмеяться над собой, чтобы другим было комфортно.

Все шкалы теста были проанализированы с применением коэффициента корреляции Пирсона на предмет выявления адекватной внутренней согласованности. Было выявлено, что все шкалы имеют высокие коэффициенты надежности (близкие к 0.7 и выше). Полученные данные позволяют судить о том, что шкалы теста являются надежными для русскоязычной выборки испытуемых.

Теоретическая модель, положенная в основу теста мудрости Дж. Вебстера, предполагает наличие одного латентного фактора (мудрости) и пяти переменных (шкал теста). В ходе исследований были проведены эмпирические исследования по валидации данного теста.

Представим результаты статистического анализа надежности шкал и пунктов теста мудрости Дж. Вебстера (SAWS). В ходе анализа были выявлены ненадежные пункты, которые не работают на шкалу. Для начала выявлялась общая надежность шкалы, а далее рассчитывалась надежность шкалы при удалении того или иного пункта. Если при удалении пункта надежность превышала исходный показатель, то это значит, что данный пункт плохо согласован с другими пунктами, входящими в шкалу, и мы должны с особой критичностью рассматривать вопрос о включении его в окончательную версию опросника (табл. 1) [13].

*Таблица 1*

**Общая надежность шкал опросника**

Название шкалы	Количество пунктов	Альфа Кронбаха
Шкала опыта	8	0,781
Шкала эмоциональной регуляции	8	0,783
Шкала реминисценции	8	0,843
Шкала юмора	8	0,853
Шкала открытости	8	0,734

*Таблица 2*

**Характеристика пунктов, входящих в шкалу опыта с точки зрения их согласованности с этой шкалой**

Пункты	Альфа Кронбаха при удалении пункта
1. Я преодолел много болезненных событий в своей жизни	0,751
6. Мне приходилось принимать много жизненно важных решений	0,752
11. В своей жизни я имел дело с большим количеством разных по характеру людей	0,762
16. Мне много раз приходилось сталкиваться с моральными дилеммами	0,771
21. Мне довелось встречаться с многими негативными сторонами жизни, такими как нечестность, лицемерие и др.	0,741
26. Я пережил много трудных переломных моментов	0,750
31. Я на собственном опыте убедился, что «не стоит судить книгу по ее обложке»	0,762
36. Я получил ценные жизненные уроки от других	0,763

Все пункты шкалы опыта (табл. 2) являются надежными в эмпирической версии опросника. Надежность шкалы равна 0,781, что говорит о хорошей согласованности и работоспособности пунктов.

*Таблица 3*

**Характеристика пунктов, входящих в шкалу эмоциональной регуляции с точки зрения их согласованности с этой шкалой**

Пункты	Альфа Кронбаха при удалении пункта
2. Мне легко контролировать эмоции в любой ситуации	0,755
7. Эмоции не переполняют меня, когда я принимаю решения	0,783
12. Я в ладу со своими эмоциями	0,731
17. Я очень хорошо понимаю свои эмоциональные состояния	0,748
22. Я могу свободно выражать свои эмоции, не чувствуя, что могу потерять контроль над собой	0,764
27. Я хорошо распознаю едва уловимые оттенки своих эмоций	0,777
32. Я могу контролировать свои эмоции, когда ситуация требует этого	0,745
37. Кажется, мне хорошо удается понимать чувства других людей	0,770

Все пункты шкалы эмоциональной регуляции (табл. 3) являются надежными в эмпирической версии опросника. Надежность шкалы равна 0,783, что говорит о хорошей согласованности и работоспособности пунктов. Некоторую осторожность вызывает пункт № 7 «Эмоции не переполняют меня, когда я принимаю решения», так как данный пункт находится на границе итоговой надежности шкалы (0,783). Возможно, данный пункт по смыслу обозначает не эмоциональную, а какую-то иную регуляцию, так как в сознании респондента наличие сильных эмоций не является чем-то плохим, указывающим на отсутствие регуляции. Данный пункт сформулирован довольно размыто, не указано, какие эмоции влияют на принятие решения.

*Таблица 4*

**Характеристика пунктов, входящих в шкалу реминисценции  
с точки зрения их согласованности с этой шкалой**

Пункты	Альфа Кронбаха при удалении пункта
3. Я часто думаю о связи между прошлым и настоящим	0,821
8. Я часто думаю о своем прошлом	0,819
13. Я довольно часто предаюсь воспоминаниям о прошлом	0,821
18. Анализ прошлого позволяет мне увидеть перспективы текущих событий	0,833
23. Я часто вспоминаю прежние времена своей жизни, чтобы увидеть, как я изменился с тех пор	0,815
28. Воспоминания о прежних днях своей жизни помогают мне разобраться в жизненно важных вопросах	0,819
33. Я часто прихожу к заключению, что воспоминания о прошлом могут быть важным ресурсом для преодоления трудностей в настоящем	0,826
38. Воспоминания о прошлых воспоминаниях повышают мою уверенность в сегодняшнем дне	0,839

Все пункты шкалы реминисценции (табл. 4) являются согласованными и включены в итоговую версию опросника. Надежность шкалы равна 0,843, что говорит о хорошей согласованности и работоспособности пунктов.

Далее мы проверили надежность шкалы юмора по коэффициенту альфа Кронбаха.

*Таблица 5*

**Характеристика пунктов, входящих в шкалу юмора  
с точки зрения их согласованности с этой шкалой**

Пункты	Альфа Кронбаха при удалении пункта
4. Я могу посмеяться над своими затруднениями	0,835
9. Даже в очень трудных жизненных ситуациях можно найти что-то забавное	0,832
14. Я стараюсь не терять чувство юмора даже в переломные моменты моей жизни	0,828
24. В данный момент моей жизни я считаю, что могу легко посмеяться над собственными ошибками	0,833
29. Я часто использую юмор, чтобы приободрить других	0,832
34. Когда что-то идет не так, я могу посмеяться над этим, вместо того чтобы грустить и злиться	0,827
39. Я могу посмеяться над собой, чтобы поддержать (успокоить) других	0,840
19. Меня легко рассмешить	0,857

Все пункты шкалы юмора (табл. 5) являются надежными в эмпирической версии опросника, за исключением пункта № 19. Надежность шкалы равна 0,853, что говорит о хорошей согласованности и работоспособности семи (из восьми) пунктов. Удаление пункта № 19 «Меня легко рассмешить» позволит улучшить внутреннюю согласованность данной шкалы. Мы предполагаем, что в сознании респондентов «проявлением мудрости» является способность создавать что-либо комичное, а не просто умение реагировать смехом на различные ситуации.

**Характеристика пунктов, входящих в шкалу открытости  
с точки зрения их согласованности с этой шкалой**

Пункты	Альфа Кронбаха при удалении пункта
5. Мне нравится читать книги, которые заставляют меня по-другому взглянуть на вещи	0,708
10. Я с удовольствием слушаю музыку разных стилей, а не только ту, которая нравится мне больше всего	0,742
15. Мне нравится пробовать еду разных национальных кухонь	0,708
20. Я часто пытаюсь попробовать что-нибудь новое	0,696
25. Неоднозначные произведения искусства играют важную и ценную роль в обществе	0,691
30. Мне нравится быть среди людей, чьи взгляды сильно отличаются от моих	0,712
35. Мне очень интересны другие (отличающиеся от моих) религиозные и/или философские системы взглядов	0,677
40. Я часто задавался вопросом о жизни и о том, что лежит за ее пределами	0,717

Не все пункты шкалы открытости (табл. 6) являются согласованными в эмпирической версии опросника. Пункт № 10 «Я с удовольствием слушаю музыку разных стилей, а не только ту, которая нравится мне больше всего» является несогласованным для данной шкалы, так как при удалении данного пункта надежность возрастает до значения 0,742. Данный пункт в сознании респондентов не соотносится с любознательностью и открытостью новому опыту как проявлением мудрости.

Значения коэффициента надежности  $\alpha$ -Кронбаха являются достаточными, т. е. была подтверждена внутренняя согласованность всех шкал теста (исключение составили три пункта опросника).

Проведенный психометрический анализ русскоязычной версии теста показывает, что тест SAWS Дж. Вебстера перспективен для применения на русскоязычных выборках, поскольку является валидным и надежным инструментом для диагностики мудрости, если ее трактовать вслед за Дж. Вебстером как применение знаний, полученных в ходе критических жизненных событий и направленных на решение задач во всех сферах жизни.

**Примечания**

1. *Анцыферова Л. И.* Мудрость и ее проявления в разные периоды жизни человека // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 3. С. 17–24.
2. *Нуркова В. В., Алюшева А. Р., Березанская Н. Б.* Проблема исследования мудрости в контексте смысловой теории мышления // Идеи О. К. Тихомирова и А. В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии. К 80-летию со дня рождения: материалы Всерос. науч. конф. (с иностр. участием). М., 2013. С. 68–71.
3. *Мехтиханова Н. Н., Смутьсон М. Л.* Мудрость – свойство пожилых и адаптированных? // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2013. Т. 19. № 3. С. 36–40.
4. *Леонтьев Д. А.* Мудрость как интегральная характеристика личности // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 92–106.
5. *Baltes P. B.* The aging mind: potential and limit // The Gerontologist. 1993. V. 33. № 5. P. 580–594.
6. *Smith J., Baltes P. B.* Wisdom – related knowledge: Age. Cohort Differences in Response to Life-planning Problems // Developmental Psychology. 1990. V. 26. № 3. P. 494–505.
7. *Baltes, P. B., & Kunzmann, U.* (2004). The two faces of wisdom: Wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue versus wisdom as everyday realization in people and products. *Human Development*, 47, 290–299.
8. *Анцыферова Л. И.* Указ. соч.
9. *Нуркова В. В., Алюшева А. Р., Березанская Н. Б.* Указ. соч.
10. Там же.
11. *Webster, J. D.* (2007). Measuring the character strength of wisdom. *International Journal of Aging and Human Development*, 65, 163–183.
12. Ibid. P. 165.
13. *Митина О. В.* Альфа Кронбаха: когда и зачем ее считать // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сб. материалов Третьей Всерос. конф. по психол. диагностике. 9–11 сентября 2015 г., г. Челябинск: в 2 т. Т. 1. Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2015. С. 232–241.

## **О некоторых вопросах административно-правового регулирования государственного ветеринарного надзора на уровне субъекта Российской Федерации**

В настоящее время в Российской Федерации весьма актуальными являются вопросы санитарно-эпидемиологического благополучия населения, предупреждения болезней животных, защиты населения от болезней, общих для человека и животных, и повышения эффективности защиты населения от угрозы нападения животных на человека.

В связи с этим принимаемые со стороны государства меры по урегулированию вопросов обращения с безнадзорными домашними животными, по мнению авторов статьи, на сегодняшний день недостаточны.

В статье раскрыты основные проблемы государственного надзора в сфере обращения с домашними животными, в том числе с безнадзорными домашними животными, которые не урегулированы федеральным законодательством и при этом не могут быть урегулированы исключительно законодательством субъекта Российской Федерации.

Наряду с анализом действующего законодательства в рассматриваемой сфере авторами предлагается перечень конкретных мер по нормативно-правовому урегулированию обозначенных проблем и оптимизации контрольно-надзорной деятельности органов государственного ветеринарного надзора, в том числе на уровне субъектов Российской Федерации.

Currently in the Russian Federation are highly relevant questions of sanitary-epidemiological welfare of the population, prevention of animal diseases, protection of the population from diseases common to humans and animals and increase the efficiency of protection of the population from the threat of animal attacks on humans.

In this regard taken by the state measures to address issues relating to the treatment of neglected Pets in the opinion of the authors of the article today is not sufficient.

In the article the basic problems of state supervision in the sphere of circulation with Pets, including homeless Pets that are not regulated by Federal law and thus cannot be exclusively settled by the legislation of the Russian Federation.

Along with the analysis of current legislation in this area, the authors provided a list of specific measures under the legal resolution of the identified problems and optimization of control and supervision of the state veterinary supervision, including at the level of subjects of the Russian Federation.

*Ключевые слова:* контроль и надзор в сфере ветеринарии, органы исполнительной власти, нормативно-правовое регулирование, территориальные органы, полномочия, организация и координация, совершенствование деятельности, предложения по внесению изменений в законодательные акты.

*Keywords:* control and supervision in the veterinary field, the bodies of Executive power, legal regulation, territorial authorities, powers, organization and coordination, improvement activities, proposals for amendments to legislative acts.

Проблемы государственного ветеринарного надзора все чаще становятся предметом публичных дискуссий, как правило, в связи с нападениями животных на человека и прежде всего в связи с укусами людей собаками, причем как домашними, так и бродячими.

Официальной статистики о количестве пострадавших по этой причине в Российской Федерации не существует, однако, по некоторым данным, только в Москве ежегодно страдает от собак около 35 000 человек, и отмечается тенденция к увеличению таких случаев за последние годы.

В связи с этим рассмотрим роль государственных органов, уполномоченных обеспечивать контроль за содержанием домашних животных и защиту населения от негативных факторов, связанных с контактами животных и человека.

Федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в сфере ветеринарии, в соответствии с Законом РФ от 14 мая 1993 г. № 4979-1 «О ветеринарии» [1] является Федеральная служба по ветеринарному и фитосанитарному надзору (далее – Служба).

В соответствии с Регламентом Федеральной службы по ветеринарному и фитосанитарному надзору, утвержденным приказом Министерства сельского хозяйства РФ от 10 октября 2008 г. № 357 (в ред. приказов Россельхознадзора от 21.08.2009 г. № 380, от 29.03.2010 г. № 95, от 11.08.2010 г. № 309, от 09.11.2010 г. № 436), [2] на нее возложены функции по контролю и надзору в сфере ветеринарии, карантина и защиты растений, безопасного обращения с пестицидами и агрохимикатами, обеспечения плодородия почв, качества и безопасности зерна, крупы, комбикормов и компонентов для их производства, побочных продуктов переработки зерна, земельных отношений (в части, касающейся земель сельскохозяйственного назначения), функции по защите населения от болезней, общих для человека и животных.

Служба находится в ведении Министерства сельского хозяйства Российской Федерации.

Однако непосредственные полномочия по контролю и надзору в сфере ветеринарии, в том числе контролю за содержанием собак и защиты населения от последствий соответствующих правонарушений, возлагаются на территориальные органы Службы, образуемые приказом Службы для осуществления полномочий Службы на определенной территории в соответствии с утвержденной в установленном порядке схемой размещения территориальных органов Службы.

В Кировской области таким территориальным органом является Управление ветеринарии Кировской области (далее – Управление) – орган исполнительной власти с правом юридического лица, действующий на основании Положения об управлении ветеринарии, утвержденного постановлением Правительства области от 19.11.2008 г. № 153/457 [3].

Цель создания управления ветеринарии – организация и координация деятельности государственной ветеринарной службы Кировской области по предупреждению и ликвидации заразных и массовых незаразных болезней животных, обеспечению безопасности продуктов животноводства в ветеринарно-санитарном отношении, защите населения от болезней, общих для человека и животных, охране территории Кировской области от заноса заразных болезней животных из регионов Российской Федерации и иностранных государств.

Государственные гражданские служащие управления для осуществления своих полномочий, в частности, имеют право:

1. В установленном порядке посещать предприятия и организации, учреждения с целью проверки соблюдения ими законодательства в закрепленной сфере деятельности.

2. Составлять протоколы об административных правонарушениях, рассматривать в случаях и порядке, установленных законодательством Российской Федерации, дела об административных правонарушениях в закрепленной сфере деятельности и принимать меры административного воздействия или направлять в судебные органы материалы о привлечении лиц, виновных в правонарушении, к ответственности.

3. Подготавливать и передавать в следственные органы, прокуратуру и судебные инстанции материалы по делам нарушения законодательства Российской Федерации в закрепленной сфере деятельности.

4. Направлять предписания об устранении нарушений в закрепленной сфере деятельности, обязательные для выполнения юридическими и физическими лицами.

В рамках заявленной в статье темы рассмотрим проблемы государственного надзора в сфере обращения с домашними животными, в том числе с безнадзорными домашними животными, которые не урегулированы федеральным законодательством и при этом не могут быть урегулированы исключительно законодательством субъекта Российской Федерации (Кировской области).

По данным Управления, в 2014 г. в Кировской области имели место как многочисленные нападения и покусы людей собаками, так и случаи бешенства среди домашних животных.

В то же время на федеральном уровне имеется единственный правовой акт, регулирующий указанные правоотношения, принятый в 1980 г. и сильно устаревший в настоящий момент, – Правила содержания собак и кошек в городах и населенных пунктах РСФСР, утвержденные Мин-

жилкомхозом РСФСР, Минсельхозом РСФСР, Минздравом РСФСР, Минюстом РСФСР и Роспотребсоюзом [4].

В 2010 г. в Государственную думу Федерального собрания Российской Федерации был внесен законопроект «Об ответственном обращении с животными» № 458458-5, принятый в первом чтении и направленный для устранения замечаний. Однако, по данным сайтов Государственной думы и Минсельхоза России, указанный законопроект в настоящее время в Государственную думу повторно не внесен.

В Кировской области по инициативе Управления ветеринарии Кировской области принимаются следующие меры по урегулированию вопросов обращения с безнадзорными домашними животными:

установлен порядок отлова, учета, содержания и использования безнадзорных домашних животных на территории Кировской области (принято постановление Правительства Кировской области от 18.04.2012 г. № 148/201 «О порядке отлова, учета, содержания и использования безнадзорных домашних животных на территории Кировской области») [5];

органы местного самоуправления муниципальных районов и городских округов Кировской области наделены отдельными государственными полномочиями Кировской области по организации и проведению отлова, учета, содержания и использования безнадзорных домашних животных (принят Закон Кировской области от 18.06.2014 г. № 416-ЗО «О наделении органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов Кировской области отдельными государственными полномочиями Кировской области по организации проведения мероприятий по предупреждению и ликвидации болезней животных и их лечению») [6].

В то же время для обеспечения санитарно-эпидемиологического благополучия населения, предупреждения болезней животных, защиты населения от болезней, общих для человека и животных, и обеспечения надлежащего контроля в данной сфере, на наш взгляд, необходимо устранить на федеральном уровне следующие пробелы в законодательстве об обращении с домашними животными:

*1.1. Необходимо ввести обязательную регистрацию (включая чипирование) домашних животных в целях их идентификации.*

Обязательная регистрация животных крайне необходима, причем не только собак потенциально опасных пород (кавказская овчарка, алабай и др.), но и всех остальных тоже. Все животные должны быть зарегистрированы и снабжены специальным идентификационным чипом, как это предлагается в законопроекте «Об ответственном обращении с животными» № 458458-5. Данная мера позволит буквально за несколько минут определить владельца потерявшегося животного, поможет найти и привлечь к ответственности нерадивых хозяев, выбросивших на улицу надоевшую «живую игрушку», а также определить количество животных, подлежащих вакцинации.

В связи с этим предлагаем в Законе РФ от 14.05.1993 г. № 4979-1 «О ветеринарии»:

установить порядок регистрации государственными учреждениями ветеринарии животных, содержащихся гражданами (как продуктивных (сельскохозяйственных), так и иных животных: животных-компаньонов, служебных животных и животных, используемых в культурно-зрелищных мероприятиях), который должен включать в себя в том числе и чипирование, либо определить полномочия Правительства Российской Федерации на установление такого порядка;

установить обязанность граждан-владельцев животных регистрировать в государственных учреждениях ветеринарии животных, содержащихся ими;

наделить органы государственного ветеринарного контроля (надзора) полномочием по осуществлению контроля за регистрацией животных, содержащихся гражданами.

*1.2. Необходимо установить предельно допустимое количество домашних животных, которые могут содержаться гражданином.*

Нередки случаи, когда в квартире многоквартирного дома содержится множество собак, кошек, других животных и птиц. Вследствие этого нарушаются права и законные интересы жильцов дома, страдают сами домашние животные, создаются условия для развития болезней животных, а также болезней, общих для человека и животных. В ряде случаев разведение в квартире чрезмерного количества животных является поводом для обращения жильцов дома в суд с исками об ограничении прав на содержание животных.

В связи с этим предлагаем в проекте Федерального закона «Об ответственном обращении с животными» № 458458-5:

предусмотреть порядок установления предельной нормы площади жилого помещения, приходящейся на каждый вид животного-компаньона, а также полномочия (Российской Федерации либо субъектов Российской Федерации) на установление такой предельной нормы площади;

установить запрет содержания животных с нарушением указанной предельной нормы площади.

Кроме того, предлагаем наделить органы местного самоуправления полномочиями по осуществлению контроля за соблюдением указанной предельной нормы площади при содержании животных.

*1.3. Необходимо установить минимальную площадь, необходимую для содержания каждого вида животных гражданином, ведущим личное подсобное хозяйство.*

В ряде случаев граждане, ведущие личные подсобные хозяйства, нарушают ветеринарные и санитарные нормы, разводя животных в условиях скученности. При этом создаются условия для развития болезней животных, а также болезней, общих для человека и животных.

Ранее субъектами Российской Федерации вносились законодательные инициативы об ограничении количества животных, которые могут содержаться гражданином, ведущим личное подсобное хозяйство. В отличие от этих законодательных инициатив, нами предлагается не ограничивать количество животных в личном подсобном хозяйстве, а устанавливать минимальную площадь, необходимую для содержания каждого вида животных.

В связи с этим предлагаем в Федеральном законе от 07.07.2003 г. № 112-ФЗ «О личном подсобном хозяйстве» [7]:

предусмотреть порядок установления предельной нормы площади, приходящейся на каждый вид сельскохозяйственного животного, содержащегося в личном подсобном хозяйстве;

предусмотреть полномочия (Российской Федерации либо субъектов Российской Федерации) по установлению такой предельной нормы площади;

установить запрет содержания животных с нарушением указанной предельной нормы площади.

Кроме того, предлагаем наделить органы местного самоуправления полномочиями по осуществлению контроля за соблюдением указанной предельной нормы площади при содержании животных.

*1.4. Необходимо ввести административную ответственность граждан за неисполнение обязанностей по регистрации животных.*

Введение административной ответственности за неисполнение обязанностей по регистрации животных позволит повысить ответственность владельцев животных, снизить количество животных, не учтенных в государственных учреждениях ветеринарии.

В связи с этим предлагаем в Кодексе РФ об административных правонарушениях [8]:

установить ответственность за неисполнение гражданами обязанности предоставлять для регистрации (в том числе чипирования) содержащихся ими животных (обязанность граждан предоставлять для регистрации в государственных учреждениях ветеринарии содержащихся ими животных предлагается предусмотреть в Законе РФ от 14.05.1993 г. № 4979-1 «О ветеринарии»);

наделить полномочиями по привлечению к административной ответственности за указанное правонарушение органы государственного ветеринарного контроля (надзора).

*1.5. Необходимо ввести административную ответственность граждан за содержание животных на площади, не обеспечивающей их полноценную жизнедеятельность.*

Введение административной ответственности за содержание гражданами избыточного количества животных в стесненных условиях позволит регулировать численность животных-компаньонов, содержащихся гражданами, обеспечивать надлежащее содержание сельскохозяйственных животных в личных подсобных хозяйствах.

В связи с этим предлагаем в Кодексе РФ об административных правонарушениях:

установить ответственность граждан за нарушение предельной нормы площади помещения, приходящейся на каждый вид животного-компаньона, а также сельскохозяйственного животного, содержащегося в личном подсобном хозяйстве (запреты содержания животных с нарушением указанных предельных норм площади предлагается предусмотреть в проекте Федерального закона «Об ответственном обращении с животными» № 458458-5 и в Федеральном законе от 07.07.2003 г. № 112-ФЗ «О личном подсобном хозяйстве»);

наделить полномочиями по привлечению к административной ответственности за указанное правонарушение органы государственного санитарного контроля (надзора) в части соблюдения предельной нормы площади жилого помещения, приходящейся на каждый вид животного-компаньона, и органы государственного ветеринарного контроля (надзора) в части соблюдения предельной нормы площади, приходящейся на каждый вид сельскохозяйственного животного, содержащегося в личном подсобном хозяйстве.

*1.6. Необходимо ввести административную ответственность граждан за негуманное отношение к животным, а также за выгул собак в неположенных местах, без поводка и намордника.*

Статья 245 Уголовного кодекса РФ предусматривает ответственность за жестокое обращение с животными. При этом для наступления уголовной ответственности такое жестокое обращение должно повлечь гибель или увечье животного, а само деяние должно быть совершено из хулиганских или из корыстных побуждений, или с применением садистских методов, или в присутствии малолетних.

В то же время в ряде случаев распространено отношение к животным, которое, хотя и не повлекло смерть или увечье животного, но квалифицируется как негуманное. К такому отношению следует отнести выбрасывание животного, оставление его без присмотра, пищи, избиение и другие подобные действия.

Однако в настоящее время административной ответственности за негуманное отношение к животным российское законодательство не содержит.

Кроме того, существующие в федеральном законодательстве требования к выгулу собак не обеспечены нормой об ответственности за их нарушение, что влечет на практике безответственное отношение к тому, как ведет себя собака за пределами жилища, насколько она безопасна для окружающих.

В связи с этим предлагаем в Кодексе РФ об административных правонарушениях:

установить ответственность за негуманное отношение к животным;

установить ответственность за нарушение требований к выгулу собак на территориях населенных пунктов (соответствующие требования к выгулу собак содержатся в пунктах 3.1–3.4 Правил содержания собак и кошек в городах и других населенных пунктах РСФСР, утвержденных Минжилкомхозом РСФСР, Минсельхозом РСФСР, Минздравом РСФСР, Минюстом РСФСР и Роспотребсоюзом);

наделить полномочиями по привлечению к административной ответственности за указанные правонарушения органы государственного ветеринарного контроля (надзора).

*1.7. Необходимо четкое разграничение полномочий государственных органов (органов ветеринарного надзора, органов санитарного надзора) по осуществлению надзора за соблюдением правил содержания собак и кошек.*

Правила содержания собак и кошек в городах и населенных пунктах РСФСР, утвержденные Минжилкомхозом РСФСР, Минсельхозом РСФСР, Минздравом РСФСР, Минюстом РСФСР и Роспотребсоюзом, требуют актуализации и приведения их в соответствие с действующим законодательством, в том числе в части разграничения полномочий государственных органов по контролю за выполнением обязанностей владельцев собак и кошек.

Кроме того, актуален в практике управления ветеринарии Кировской области следующий процессуальный вопрос административного контроля (надзора).

В соответствии с Кодексом РФ об административных правонарушениях (частью 1 статьи 20.25) подлежат привлечению к административной ответственности лица, не уплатившие в установленный срок административный штраф.

Должностным лицом Управления ветеринарии Кировской области в случае неуплаты штрафа за нарушение законодательства в сфере ветеринарии составляется протокол об административном правонарушении, который направляется для рассмотрения дела по существу мировому судье.

При этом является обязательным присутствие лица, не уплатившего штраф, на рассмотрении дела об административном правонарушении, поскольку за это правонарушение может быть назначено административное наказание в виде ареста (часть 3 статьи 25.1 Кодекса РФ об административных правонарушениях).

Соответственно, возникает необходимость привода такого лица к мировому судье на рассмотрение дела.

Однако действующее законодательство РФ в данном случае не даёт возможности должностному лицу, составившему протокол об административном правонарушении, вынести определение о приводе лица, в отношении которого такой протокол составлен. Такое полномочие предоставлено статьей 27.15 Кодекса РФ об административных правонарушениях только судьям и должностным лицам, рассматривающим дело об административном правонарушении.

В то же время сложившаяся судебная практика такова, что мировой судья не выносит определение о приводе лица, подлежащего привлечению к административной ответственности, а возвращает протокол должностному лицу Управления ветеринарии Кировской области для устранения нарушений законодательства и приведения его в соответствие с требованиями Кодекса РФ об административных правонарушениях. Возвращение протокола мотивируется тем, что

должностное лицо, его составившее, не обеспечило явку лица, в отношении которого ведется производство по делу об административном правонарушении, что является препятствием к рассмотрению дела об административном правонарушении.

При этом управление ветеринарии Кировской области не имеет возможности обжаловать такое определение мирового судьи о возвращении протокола, так как соответствующее полномочие не предоставлено ветеринарному инспектору Кодексом РФ об административных правонарушениях.

В связи с изложенным считаем целесообразным внести изменения в статью 27.15 Кодекса РФ об административных правонарушениях – наделить должностное лицо, уполномоченное составлять протокол об административном правонарушении, полномочием по вынесению определения о принудительном приводе лица, в отношении которого составлен протокол об административном правонарушении за неуплату в установленный срок административного штрафа.

#### Примечания

1. Закон РФ от 14 мая 1993 г. № 4979-1 «О ветеринарии». Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: <http://www.consultant.ru>

2. Приказом Министерства сельского хозяйства РФ от 10 октября 2008 г. № 357 (в ред. Приказов Россельхознадзора от 21.08.2009 г. № 380, от 29.03.2010 г. № 95, от 11.08.2010 г. № 309, от 09.11.2010 г. № 436). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: <http://www.consultant.ru>

3. Постановление Правительства Кировской области от 19.11.2008 г. № 153/457. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: <http://www.consultant.ru>

4. Правила содержания собак и кошек в городах и населенных пунктах РСФСР. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: <http://www.consultant.ru>

5. Постановление Правительства Кировской области от 18.04.2012 г. № 148/201 «О порядке отлова, учета, содержания и использования безнадзорных домашних животных на территории Кировской области». Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: <http://www.consultant.ru>

6. Закон Кировской области от 18.06.2014 г. № 416-30 «О наделении органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов Кировской области отдельными государственными полномочиями Кировской области по организации проведения мероприятий по предупреждению и ликвидации болезней животных и их лечению». Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: <http://www.consultant.ru>

7. Федеральный закон от 07.07.2003 г. № 112-ФЗ «О личном подсобном хозяйстве». Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: <http://www.consultant.ru>

8. Кодекс РФ Об административных правонарушениях. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: <http://www.consultant.ru>

УДК 346.6

А. В. Елсукова

## Актуальные аспекты правового регулирования туристской деятельности в Российской Федерации

В статье рассматриваются проблемы правового регулирования туристской деятельности в Российской Федерации, так как в настоящее время в туристской сфере накопилось немало вопросов, что вызывает необходимость качественного правового регулирования и изменений действующего законодательства о туризме в части усиления гарантий ответственности туроператоров выездного туризма.

The article considers problems of legal regulation of tourist activity in modern Russia, as at present in the tourism sector have accumulated quite a few issues that cause the need for high-quality legal regulation and changes in current legislation on tourism in strengthening of guarantees of responsibility of tour operators of outbound tourism

*Ключевые слова:* туристская деятельность; реализация туристского продукта; агентский договор.

*Keywords:* touristic activity; the implementation of the tourist product; agency contract.

Правовое регулирование туристской деятельности в настоящее время не слишком разнообразно, базовым федеральным законом в этой сфере общественных отношений является Федеральный закон от 24 ноября 1996 г. № 132-ФЗ «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» (далее – Закон о туризме) [1].

Правовые основы деятельности туроператоров как участников гражданских правоотношений в сфере туристской деятельности закреплены в статье 4.1 Закона о туризме, в ней определены условия осуществления туроператорской деятельности. Согласно части первой статьи 10 этого же Закона реализация туристского продукта осуществляется на основании договора, заключаемого в письменной форме между туроператором и туристом и (или) иным заказчиком, а также между турагентом и туристом и (или) иным заказчиком [2].

Правоотношения, связанные с оказанием услуг в сфере организации путешествий граждан, возникают на основании договора о реализации туристского продукта [3]. Соответственно, нормативной базой договорных отношений является Гражданский кодекс Российской Федерации [4]. Сторонами данного договора являются заказчик туристского продукта и туроператор или турагент, действующий по поручению туроператора. Осуществление туроператорской деятельности связано с заключением и исполнением туроператором договоров с непосредственными исполнителями туристских услуг (гостиницы, перевозчики, экскурсоводы и др.) с целью формирования туристского продукта; с последующим продвижением его посредством рекламы, участия в туристических выставках, издании каталогов и т. д. и, наконец, с заключением договора с туристом и оказанием услуг в соответствии с данным договором. По действующему законодательству юридические лица вправе осуществлять туроператорскую деятельность в сфере выездного туризма при наличии финансового обеспечения (часть вторая статьи 4.1 Закона о туризме), а также быть членами некоммерческого объединения туроператоров в сфере выездного туризма (часть третья статьи 4.1 Закона о туризме).

К правоотношениям между туроператором и турагентом по вопросу о реализации туристского продукта, которые по правовой природе являются агентским договором, в вопросах их ответственности перед третьими лицами применимы положения главы 52 ГК РФ [5]. Согласно общему правилу (абзац 2 пункта 1 статьи 1005 ГК РФ) по сделке, которую совершил агент с третьим лицом от своего имени и за счет принципала, приобретает права и становится обязанным агент, хотя бы принципал и был назван в сделке или вступил с третьим лицом в непосредственные отношения по сделке. Однако пунктом 4 указанной статьи установлено, что законом могут быть предусмотрены особенности отдельных видов агентского договора [6]. Такие особенности правового положения турагентов установлены статьями 9, 10 и 10.1 Закона о туризме. Так, в порядке абзаца пятого статьи 9 Закона туроператор несет ответственность перед туристом и (или) иным заказчиком за неисполнение или ненадлежащее исполнение обязательств по договору о реализации туристского продукта, заключенному турагентом как от имени туроператора, так и от своего имени. На указанные положения Закона также было обращено внимание в разъяснениях правоприменителя, в частности в пункте 50 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 28 июня 2012 г. № 17 «О рассмотрении судами гражданских дел по спорам о защите прав потребителей» [7].

Вопросы защиты прав потребителей имеют особое значение в сфере туристского обслуживания. Это связано с желанием выстоять в конкурентной борьбе и завоевать своего потребителя. Отношения в области защиты прав потребителей регулируются и уже упоминавшимся Гражданским кодексом РФ [8], и Законом Российской Федерации от 7 февраля 1992 г. № 2300-1 «О защите прав потребителей» [9], а также другими федеральными законами и принимаемыми в соответствии с ними нормативными правовыми актами Российской Федерации. В частности, таким документом являются Правила оказания услуг по реализации туристского продукта, утвержденные Постановлением Правительства Российской Федерации от 18 июля 2007 г. № 452 «Об утверждении Правил оказания услуг по реализации туристского продукта» [10]. Кроме того, Постановлением Правительства Российской Федерации от 27 февраля 2013 г. № 162 утверждены Правила оказания экстренной помощи туристам и Правила финансирования расходов на оказание экстренной помощи туристам из компенсационного фонда [11]. Данные Правила определяют порядок оказания некоммерческой организацией, имеющей статус объединения туроператоров в сфере выездного туризма, экстренной помощи туристу, туристам, организованной группе туристов.

Последние события, связанные с массовой приостановкой деятельности туроператоров (ЗАО «Фирма «Нева», ООО «ИнтАэр Трэвел», ООО «Лабиринт», ООО «Солвекс-Турне» и др.) и необходимостью оказания экстренной помощи туристам за рубежом, предопределили очередное реформирование законодательства о туризме, в связи с чем в декабре 2014 г. Правительство РФ внесло на рассмотрение в Государственную думу ФС РФ разработанный Минкультуры России законопроект, направленный на усиление ответственности участников туристского рынка и по-

вышение уровня правовой защиты туристов, выезжающих за пределы территории Российской Федерации. 25 февраля 2015 г. данный проект Федерального закона № 677890-6 Государственная дума РФ приняла в первом чтении [12].

Анализ законопроекта позволяет отметить существенное увеличение бремени расходов для субъектов туристической выездного туризма, что обусловлено тем, что очередная законодательная инициатива направлена как на увеличение минимального размера финансового обеспечения, так и на введение новой гарантии исполнения обязательств туроператорами выездного туризма путем создания фонда персональной ответственности туроператора. В настоящее время в соответствии со статьями 4.1. и 17.2 Закона о туризме к туроператорам выездного туризма предъявляются требования о наличии финансового обеспечения, а именно: 30 миллионов рублей в случае, если денежные средства, полученные от реализации турпродукта, составляют не более 250 миллионов рублей за отчетный год, а также для туроператоров, применяющих упрощенную систему налогообложения, и 12% объема денежных средств в случае, если денежные средства получены в размере более 250 миллионов рублей за отчетный год. Согласно же пункту 15 статьи 1 указанного законопроекта финансовое обеспечение туроператоров выездного туризма должно быть не менее 3% (на 2015 г.), а с 2016 г. – 5% общей годовой цены туристского продукта в сфере выездного туризма за год, предшествующий отчетному, но не менее 50 миллионов рублей.

Данная норма для многих туроператоров выездного туризма, по нашему мнению, будет не реализуема ввиду того, что после приостановления туроператорской деятельности некоторых туроператоров большие убытки понесли их страховщики. По данным интернет-источников [13], в настоящее время на рынке сложилась проблемная ситуация, связанная с тем, что около тысячи туроператоров не успевают в установленный законом срок представить сведения о новом финансовом обеспечении, что чревато риском их исключения из реестра туроператоров. В частности, в порядке статьи 17.3 Закона о туризме указанные сведения должны быть представлены в срок не позднее трех месяцев до истечения срока действующего финансового обеспечения. Данная проблема обусловлена и отказами страховых компаний от страхования гражданской ответственности туроператоров выездного туризма, и значительным повышением тарифов на оплату страховых премий, что обосновано рисковым характером данной алеаторной сделки.

При этом в статье 14.51 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях установлена ответственность за нарушение законодательства о туристской деятельности. Согласно части 1 указанной статьи нарушение туроператором установленного порядка представления сведений о включении в Единый федеральный реестр туроператоров влечет наложение административного штрафа на должностных лиц в размере от трех до пяти тысяч рублей; на юридических лиц – от двадцати до тридцати тысяч рублей [14]. В соответствии со статьей 23.49 КоАП функции по контролю и надзору в сфере защиты прав потребителей и потребительского рынка осуществляет Роспотребнадзор, именно он наделен полномочиями как по составлению протоколов об административных правонарушениях, так и по рассмотрению данной категории дел.

Что касается правового регулирования спортивного туризма, то в связи с проведением в Российской Федерации в 2018 г. чемпионата мира по футболу законодатели предусмотрели безвизовый въезд для спортивных туристов. Согласно части 6 статьи 7 Федерального закона от 7 июня 2013 г. № 108-ФЗ «О подготовке и проведении в Российской Федерации чемпионата мира по футболу FIFA 2018 года, Кубка конфедераций FIFA 2017 года и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» в период проведения спортивных соревнований въезд в Российскую Федерацию иностранных граждан и лиц без гражданства, прибывающих в Российскую Федерацию в качестве зрителей спортивных соревнований, и выезд из Российской Федерации таких граждан и лиц без гражданства осуществляются без оформления виз в порядке, установленном Правительством Российской Федерации [15].

Таким образом, нормативно-правовое регулирование туристической деятельности в современной России находится на стадии становления. В настоящее время в связи с участвовавшими случаями приостановления деятельности ряда крупных туроператоров, которые повлекли необходимость возврата туристов в Россию по причине неисполнения обязательств туроператорами, разрабатываются поправки в базовый федеральный закон, а также формируется система страхования гражданской ответственности туроператоров выездного туризма. Эти и другие события в сфере оказания туристских услуг наглядно показали проблему необходимости совершенствования действующего законодательства как в части особенностей формирования туристских услуг, так и в части создания дополнительных гарантий защиты прав туристов.

*Примечания*

1. Российская Федерация. Законы. Об основах туристской деятельности в Российской Федерации: [принят ГД ФС от 24.11.1996 г. № 132-ФЗ; ред. от 03.05.2012 г.] // Собрание законодательства Российской Федерации. 1996. № 49. Ст. 5491.
2. Там же.
3. Кузахметова С. Е. Обязательственные правоотношения по реализации туристского продукта // Обязательственные отношения в частном праве России: монография. М.: ВАКО, РГСУ, 2015. С. 57.
4. Российская Федерация. Законы. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть вторая): [принят ГД ФС 26.01.1996 г. № 14-ФЗ (ред. от 29.06.2015 г.) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2015 г.) // СЗ РФ. 1994. № 32. Ст. 3301. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс». Загл. с экрана.
5. Там же.
6. Кусков А. С., Сирик Н. В. Проблемы квалификации договора, заключаемого между туроператором и турагентом // Право и экономика. 2015. № 2. С. 35–39.
7. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 28 июня 2012 г. № 17 «О рассмотрении судами гражданских дел по спорам о защите прав потребителей» // Бюллетень Верховного Суда РФ. 2012. Сентябрь. № 9.
8. Российская Федерация. Законы. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть вторая): [принят ГД ФС 26.01.1996 г. № 14-ФЗ (ред. от 29.06.2015 г.) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2015 г.) // СЗ РФ. 1994. № 32. Ст. 3301. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс». Загл. с экрана.
9. Российская Федерация. Законы. О защите прав потребителей: [принят ГД ФС 07.02.1992 г. № 2300-1 (ред. от 13.07.2015 г.)]. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс». Загл. с экрана.
10. Правила оказания услуг по реализации туристского продукта, утвержденные Постановлением Правительства Российской Федерации от 18 июля 2007 г. № 452 Об утверждении Правил оказания услуг по реализации туристского продукта. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс». Загл. с экрана.
11. Постановление Правительства РФ от 27.02.2013 г. № 162 Об утверждении Правил оказания экстренной помощи туристам и Правил финансирования расходов на оказание экстренной помощи туристам из компенсационного фонда. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс». Загл. с экрана.
12. Проект Федерального закона № 677890-6 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях усиления ответственности участников туристского рынка и повышения уровня правовой защиты туристов, выезжающих за пределы территории Российской Федерации»: (ред., принятая ГД ФС РФ в I чтении 25.02.2015 г.). Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс». Загл. с экрана.
13. Профессиональный туристический портал. URL: <http://www.tourdom.ru/news/rosturizm-ne-dast-otsrochku-turoperatoram.html>
14. Российская Федерация. Законы. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях: [принят ГД ФС 30.12.2001 г. № 195-ФЗ (ред. от 13.07.2015 г., с изм. от 14.07.2015 г.) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.10.2015 г.)]. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс». Загл. с экрана.
15. Российская Федерация. Законы. О подготовке и проведении в Российской Федерации чемпионата мира по футболу FIFA 2018 года, Кубка конфедераций FIFA 2017 года и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: [принят ГД ФС 07.06.2013 г. № 108-ФЗ (ред. от 08.06.2015 г.)]. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс». Загл. с экрана.

УДК 342.9

*И. Н. Рычкова*

**Развитие механизмов досудебного обжалования  
решений и действий органов,  
предоставляющих государственные услуги**

Предоставление государственных услуг является тем видом публичной деятельности, где неизбежно затрагиваются права и свободы, а также защищаемые законом интересы физических и юридических лиц. Вполне очевидно, что неизбежными по своей сути являются и возможные конфликтные ситуации, которые могут возникнуть как по объективным, так и субъективным причинам в процессе взаимодействия заявителей и должностных лиц органов власти. В сложившейся бюрократической

системе гражданин (организация), защищая свои интересы, выступал в роли бесправного просителя, жалобщика. При этом рассмотрение жалобы осуществлялось фактически по усмотрению того органа или лица, на рассмотрение которого она поступила. В новых, формирующихся отношениях гражданина с органами публичной власти защита гражданами (и организациями) и граждане, защищающие свои интересы, рассматриваются как равноправные партнеры и клиенты публичной администрации, решениями или действиями которой затронуты интересы другой партнерской стороны.

В статье делается вывод о том, что механизмы досудебного разрешения административных споров должны быть установлены единым федеральным законом. При этом очевидна необходимость в создании новых, более совершенных и приближенных к реалиям времени, механизмов и методов досудебного обжалования.

Providing the state services is that type of public activity where the rights and freedoms, and also interests of natural and legal entities protected by the law are inevitably affected. It is quite obvious that also possible conflict situations which can arise as for the objective, and subjective reasons in the course of interaction of applicants and officials of authorities in essence are inevitable. In the developed bureaucratic system the citizen (organization), protecting the interests, I acted as the applicant deprived of civil rights, the complainant. Thus consideration of the complaint was carried out actually at the discretion of that body or the person for which consideration it arrived. In the new, formed citizen's relations with bodies of the public power protection by citizens (and the organizations) the citizens protecting the interests are considered as equal partners and clients of public administration, decisions or which actions infringed interests of other partner party. In article the conclusion that mechanisms of pre-judicial permission of administrative disputes have to be installed by the uniform federal law which thus need for creation new is obvious, more perfect and approached to realities of time, mechanisms and methods of the pre-judicial appeal is drawn.

*Ключевые слова:* обжалование решений и действий органов, предоставляющих государственные услуги, внутренние пересмотры, примирение, посредничество, урегулирование путем переговоров, арбитраж.

*Keywords:* the appeal of decisions and actions of the bodies providing the state services, internal revisions, reconciliation, mediation, negotiated settlement, arbitration.

К анализу системы досудебного обжалования решений и действий органов, предоставляющих государственные услуги, необходимо подходить с учетом двух факторов:

во-первых, нужно констатировать тот факт, что система досудебного обжалования в процедурах предоставления государственных услуг находится в стадии ее формирования, в связи с чем постоянно изменяется и совершенствуется ее нормативное регулирование;

во-вторых, нужно признать, что для ее оперативного формирования отсутствует какая-либо фундаментальная основа в силу неразвитости механизмов административного обжалования в российском правовом пространстве как таковых.

Как справедливо отмечает Т. Л. Кукса, «говоря о текущем нормативном закреплении механизмов досудебного обжалования, приходится констатировать, что до сих пор в нашей стране отсутствует сколько-нибудь цельная система объединенных в одном законодательном акте норм, которая устанавливала бы прочную материальную и процессуальную основу для перспективного правового режима досудебного обжалования. Отдельные отрывочные нормы, посвященные регулированию досудебного порядка обжалования, устанавливаются в ряде нормативных правовых актов, главным образом имеющих целью регулирование последовательности судебных процедур» [1].

С введением в российскую правовую доктрину понятия «сервисного государства» и «государственной услуги» вопрос о развитии системы досудебного обжалования приобрел особую значимость.

История становления института досудебного обжалования действий и решений органов власти при предоставлении государственных услуг в России, несмотря на непродолжительный период его существования, прошла два ключевых этапа.

До конца 2011 г. применение в российском правовом пространстве механизмов досудебного обжалования действий и решений органов исполнительной власти при предоставлении государственных услуг реализовывалось в рамках правового института обращений граждан, где жалоба рассматривается как разновидность обращения наряду с заявлениями и предложениями граждан. Как показала практика, применение Федерального закона от 2 мая 2006 г. № 59-ФЗ «О порядке рассмотрения обращений граждан Российской Федерации» [2] в сфере предоставления

государственных (муниципальных) услуг не оправдало себя и было признано неэффективным. В числе причин:

достаточно длинный срок рассмотрения жалобы (30 дней), в то время как сроки оказания многих государственных услуг гораздо короче;

ограничения в сфере применения: заявителями в процессе предоставления услуг часто выступают юридические лица, в то время как нормы вышеуказанного закона регулируют правоотношения, связанные с обращением физических лиц;

прямой запрет направлять жалобу на рассмотрение в государственный орган, орган местного самоуправления или должностному лицу, решение или действие (бездействие) которых обжалуется, что не отвечает целям качественного предоставления услуг, ведь часто малозначительные и (или) технические ошибки могут быть быстро исправлены непосредственно органом, принявшим решение.

В целях устранения данных противоречий Концепцией снижения административных барьеров и повышения доступности государственных и муниципальных услуг на 2011–2013 гг., утвержденной распоряжением Правительства РФ от 10.06.2011 г. № 1021-р [3], было указано на необходимость установления **специального порядка** рассмотрения административных жалоб и принятия по ним решений, отличного от порядка рассмотрения иных обращений граждан и организаций. Это заставило обратить внимание на возможность:

- 1) развития различных каналов (инстанций) обжалования;
- 2) использования апробированных в практике европейских стран форм и механизмов обжалования.

Зарубежный опыт свидетельствует о том, что наивысшей формой урегулирования споров граждан с администрацией является административная юстиция, т. е. учреждение системы административных судов, в компетенции которых находится разрешение споров административного характера [4]. Во Франции существует система административных судов – трибуналов, в Германии – система административных судов и судов специальной юрисдикции (финансовых, дисциплинарных, социальных судов). Хотя конституции как основные законы государств могут закрепить эту функцию и за общими судами (Израиль, Дания); административными органами (административными трибуналами – Великобритания, Шотландия и Уэльс; административными комиссиями, агентствами – США); за смешанными органами – административными или общими судами и административно-юрисдикционными органами администрации (Бельгия, Индия, Канада, Нидерланды, Египет, Швейцария и др.) [5].

Порядок досудебного обжалования регулируется в разных странах также неодинаково. В части применения внесудебных способов разрешения административных споров в международной практике можно выделить два направления:

- 1) традиционное административное обжалование (досудебное);
- 2) альтернативные способы разрешения споров.

Согласно приложению к Рекомендации № R (2001) 9 Комитета министров Совета Европы от 5 сентября 2001 г. об альтернативных судебным разбирательствам разрешениях споров между административными органами власти и частными лицами» [6] европейское законодательство различает следующие виды альтернативного разрешения споров между административными органами и гражданами: внутренние пересмотры, примирение, посредничество, урегулирование путем переговоров и арбитраж.

**Внутренние пересмотры** – апелляционная процедура перед компетентным административным органом, которым может быть орган, издавший оспариваемый акт, вышестоящая инстанция в административной иерархии или орган, специально назначенный с этой целью.

**Примирение** – несудебная процедура с участием третьей стороны с целью привести стороны к взаимоприемлемому решению. В зависимости от ситуации примирение может приводить к урегулированию путем переговоров между сторонами или к одностороннему решению, принятому административным органом, такому как отзыв оспариваемого акта.

**Посредничество** – несудебная процедура с участием третьей стороны, которая предлагает решение спора в форме мнения или рекомендации, не имеющих обязательной силы.

**Урегулирование путем переговоров** – соглашение, достигаемое в результате одной из вышеупомянутых процедур или какой-либо другой процедуры, по которому стороны прекращают свой спор.

**Арбитраж** – процедура, при которой ответственность за урегулирование спора вне судебной системы решением, юридически обязательным для сторон, возлагается на одно или несколько специально назначенных лиц.

В Европе широко распространена административная преюдиция, которая предусматривает, что до обращения с жалобой в суд обязательна предварительная стадия обращения с этой жалобой в органы публичной администрации, т. е. до тех пор, пока у гражданина нет отказа в удовлетворении жалобы от органов публичной администрации, судебное обжалование невозможно. Однако никогда эти способы не смогут заменить собой судебный этап, т. е. суд всегда остается высшей инстанцией разрешения административного спора.

К числу главных преимуществ таких квазисудебных процедур отнесены:

скорость достижения решения;

минимальная формальность, процедурная экономия;

корректный и дружественный характер процедуры;

возможность урегулирования спора с привлечением эксперта.

В России в настоящее время отсутствует система специализированных административных судов. Отсутствует и единый концептуальный подход к самому понятию досудебного порядка урегулирования споров: недостаточно исследованы понятие досудебного порядка как правовой категории, его сущность, система и место в механизме защиты прав и законных интересов. Не нашли должного освещения вопросы досудебного порядка урегулирования споров, что требует его комплексного теоретического изучения и анализа с позиции юридической техники. Сам термин «досудебное обжалование» в российской научно-исследовательской парадигме используется достаточно хаотично. Действующее законодательство применяет следующие понятия:

досудебное обжалование;

внесудебное обжалование;

претензионное производство.

Вышеуказанное свидетельствует о **необходимости единого законодательного урегулирования порядка досудебного (внесудебного) разрешения споров**. На данный момент отсутствуют единые требования к обязанностям должностных лиц при рассмотрении жалоб (это регулируется самим ведомством на его уровне), не создан механизм контроля за рассмотрением жалоб и исполнением принятых по ним решений (в том числе общественного контроля), ориентация власти на навязывание своих решений не меняется, в то время как стремление к компромиссу и желание разрешить проблему в интересах гражданина должны стать новыми характеристиками власти.

Эффективное сочетание судебного и досудебного (внесудебного) способов оспаривания решений и действий (бездействия) органов публичной власти гражданами и организациями способно повысить заинтересованность граждан в управлении государством, снизить нагрузку на суды, усилить ответственность органов государственной власти и местного самоуправления за качество предоставляемых государственных и муниципальных услуг, при этом заинтересовав их в разрешении конфликта без вмешательства суда.

В отсутствие единого федерального регулирования следует признать, что на сегодняшний день формирование механизмов досудебного обжалования действий и решений органов исполнительной власти при предоставлении государственных услуг находится на начальном этапе. Пока еще не полностью сформирована нормативно-правовая база, практически отсутствует практика правоприменения, не запущена технологическая основа для реализации возможности подачи жалобы в электронном виде с использованием единой системы досудебного обжалования.

В то же время, учитывая, что значительная часть полномочий осуществляется органами исполнительной власти на заявительной основе, можно предположить, что формирование системы досудебного обжалования при предоставлении государственных и муниципальных услуг является значительным шагом в данном направлении. Ее постепенное формирование, апробация в практических ситуациях, выявление пробелов и недостатков позволят в дальнейшем создать платформу для тиражирования данной практики в других сферах и выработке единых подходов для фундаментального правового регулирования.

Федеральным законом от 3 декабря 2011 г. № 383-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» [7] Федеральный закон от 27.07.2010 г. № 210-ФЗ «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг» (далее – Закон № 210-ФЗ) дополнен главой 2.1 «Досудебное (внесудебное) обжалование заявителем решений действий (бездействия) органа, предоставляющего государственную услугу, органа, предоставляющего муниципальную услугу, должностного лица органа, предоставляющего государственную услугу или органа, предоставляющего муниципальную услугу либо государственного или муниципального служащего».

Закон № 210-ФЗ дополнен рядом принципиальных положений, связанных с процедурами обжалования. Установлено, что жалоба подается в письменной форме на бумажном носителе, в

электронной форме в орган, предоставляющий государственную услугу. Жалобы на решения, принятые руководителем органа, предоставляющего государственную услугу, либо органа, предоставляющего муниципальную услугу, подаются в вышестоящий орган (при его наличии) либо в случае его отсутствия рассматриваются непосредственно руководителем органа, предоставляющего государственную услугу, либо органа, предоставляющего муниципальную услугу.

Помимо этого Закон № 210-ФЗ определил общие требования к порядку рассмотрения жалобы. Одним из ключевых является сокращенный срок рассмотрения жалобы – 15 дней со дня ее регистрации. При этом в случае обжалования отказа в приеме документов у заявителя или в исправлении допущенных опечаток и ошибок или в случае обжалования срока таких исправлений срок составляет 5 рабочих дней со дня ее регистрации.

Вышеуказанные положения Закона № 210-ФЗ составили основу дальнейшего подзаконного регулирования. В 2012 г. принято Постановление Правительства РФ от 16.08.2012 г. № 840 «О порядке подачи и рассмотрения жалоб на решения и действия (бездействие) федеральных органов исполнительной власти и их должностных лиц, федеральных государственных служащих, должностных лиц государственных внебюджетных фондов Российской Федерации» [8], которое рекомендовано органам государственной власти субъектов Российской Федерации и органам местного самоуправления к использованию при установлении особенностей подачи и рассмотрения жалоб на решения и действия (бездействие) органов государственной власти субъектов Российской Федерации и их должностных лиц, государственных гражданских служащих органов государственной власти субъектов Российской Федерации, а также органов местного самоуправления и их должностных лиц, муниципальных служащих.

Постановление Правительства от 16.08.2012 г. № 840 «О порядке подачи и рассмотрения жалоб на решения и действия (бездействие) федеральных органов исполнительной власти и их должностных лиц, федеральных государственных служащих, должностных лиц государственных внебюджетных фондов Российской Федерации» является первым наиболее системным правовым актом, регламентирующим данные правоотношения. Его несомненными достоинствами являются достаточно детальная регламентация вопросов подачи и рассмотрения жалоб на предоставленные государственные услуги с позиции удобства для заявителей.

Вместе с тем, анализ данной системы досудебного обжалования с позиции теории и практики позволяет выделить несколько проблем. Среди них хотелось отметить следующие:

1) сложность квалификации жалоб заявителей, поданных в рамках Федерального закона № 59-ФЗ и Федерального закона № 210-ФЗ.

Одной из проблем реализации деятельности по рассмотрению жалоб на нарушение порядка предоставления государственных услуг является то обстоятельство, что номенклатура дел большинства органов исполнительной власти не предусматривает отдельную регистрацию данной категории жалоб. В итоге поступившая в орган власти жалоба регистрируется в общем потоке обращений. Данная проблема усугубляется еще и тем, что при подаче жалобы граждане, как правило, не соблюдают требований к ее содержанию, излагая жалобу в произвольной форме, указывая достаточно много сопутствующих фактов, объединяя жалобу с различного рода заявлениями и предложениями. В итоге такое обращение, как правило, не содержит всех обязательных реквизитов, установленных требованиями Постановления Правительства от 16.08.2012 г. № 840 и регистрируется в соответствии с требованиями Федерального закона № 59-ФЗ. Для решения данной проблемы представляется целесообразным разработать и утвердить форму жалобы, включая ее в качестве приложения в административные регламенты;

2) закрытость процедуры досудебного обжалования.

Право заявителя быть заслушанным, в том числе в рамках урегулирования досудебного порядка разрешения споров как важная гарантия надлежащего управления в процессе осуществления административных процедур пока не получила должного закрепления в российском законодательстве.

По общему правилу, рассмотрение жалобы в административном порядке осуществляется в рамках письменного производства, без вызова заявителя. Законодательством не предусмотрено требование, в соответствии с которым орган исполнительной власти должен известить лицо, направившее жалобу, о дате ее рассмотрения и обеспечить участие данного лица в ее рассмотрении. Таким образом, «в досудебном юрисдикционном процессе отсутствует прямая связь между заявителем и должностным лицом. “Безвластный” субъект практически не принимает личного участия в разбирательстве, рассмотрение жалобы по существу как стадия досудебного обжалования не урегулирована и непрозрачна для заявителя. В силу этого само досудебное обжалование оказывается процедурой по усмотрению, что практически сводит на нет его достоинства» [9];

3) ограниченность каналов досудебного обжалования.

Федеральный закон № 210-ФЗ определяет только один механизм обжалования – *внутренний пересмотр*. Согласно части 1 статьи 11.2. Закона № 210-ФЗ жалоба подается в письменной форме на бумажном носителе, в электронной форме в орган, предоставляющий государственную услугу, либо орган, предоставляющий муниципальную услугу.

Вместе с тем административные органы, как правило, не склонны пересматривать свои решения. Даже если речь идет о вышестоящем органе, им трудно сохранять объективность при вынесении решений. Как справедливо отмечал М. Д. Загряцков [10], важной гарантией субъективного права жалобы является обособление функций «активного управления» и судебно-административных функций в соответствующем компетентном органе. Благодаря разделению таких функций вероятность объективного рассмотрения жалобы повышается.

Исходя из этого, теоретиками административного права предлагаются варианты образования в органах публичной администрации коллегиальных органов – апелляционных комиссий, которые бы рассматривали жалобы на действия соответствующих органов и должностных лиц, в том числе по принципу оказания гражданам и организациям наиболее распространенных государственных услуг (в сфере здравоохранения, образования, землепользования и т. д.).

Представляется целесообразным наличие трех каналов обжалования: Первый канал – это орган или должностное лицо, издавшее оспариваемый акт или совершивший оспариваемое действие.

Второй – это вышестоящая единоличная инстанция или должностное лицо, назначаемое для рассмотрения жалоб.

Третий – это ведомственный и (или) межведомственный коллегиальный орган, специально создаваемый для этого. Например, апелляционная комиссия или административный трибунал.

Очевидна и необходимость в создании новых, более совершенных и приближенных к реалиям времени методов досудебного обжалования. Такими методами могли бы стать: посредничество, примирение, разрешение споров путем переговоров и арбитраж. Это позволит существенно расширить возможности граждан и организаций отстаивать нарушенные государственными и муниципальными органами, их должностными лицами интересы и права, а также значительно снизить затраты на процедуры защиты прав и законных интересов граждан и организаций;

4) отсутствие механизмов обеспечения исполнения решения, принятого по жалобе. Для повышения эффективности внесудебного обжалования в случае неисполнения принятого по жалобе решения, на наш взгляд, должна быть предусмотрена процедура обеспечения исполнения такого решения, а также механизм привлечения к ответственности виновных должностных лиц.

### Примечания

1. *Кукса Т. Л.* Роль и место процедур досудебного обжалования в контроле за сферой государственного управления, или Перспективные направления административной и судебной реформ // Вопросы государственного и муниципального управления. 2011. № 1.

2. Российская газета. 2006. 5 мая.

3. Первоначальный текст документа опубликован в: Собрание законодательства РФ. 2011. № 26. Ст. 3826.

4. По мнению некоторых отечественных специалистов, институт административной юстиции не следует отождествлять с административным судопроизводством, которое сводится к процессуальному порядку разрешения и рассмотрения административных дел в судах. Поскольку функции административной юстиции (в качестве внешнего контроля за сферой публичного управления) могут осуществляться более широким кругом органов, административная юстиция считается более широким образованием, чем административное судопроизводство (см.: Пошивайлова А. В. Понятие, предмет и формы административной юстиции // Правоведение. 2003. № 6).

5. *Панова И. В.* Правовое регулирование административной юстиции: зарубежный и российский опыт. URL: [www.igzakon.ru/magazine/artikle?id=4183](http://www.igzakon.ru/magazine/artikle?id=4183)

6. Рекомендация (2001) 9 Комитета министров Совета Европы 5 сентября 2001 г. «Об альтернативных судебным разбирательствам разрешения споров между административными органами власти и частными лицами». URL: <http://mosmediator.narod.ru/index/0-351>

7. Официальный интернет-портал правовой информации URL: <http://www.pravo.gov.ru>

8. Собрание законодательства РФ. 2012. № 35. Ст. 4829.

9. *Минашкин А.* Досудебное и внесудебное рассмотрение споров с участием органов публичной власти // Арбитражный и гражданский процесс. 2007. № 11.

10. *Загряцков М. Д.* Административная юстиция и право жалобы. М., 1925. С. 84.

---

---

# ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ

---

---

УДК 778.6175

Чжан Жэньцзе

## Изображение в цифровую эпоху

В данной статье рассматриваются вопросы взаимодействия искусства цифровой фотографии и искусства живописи, их влияния на друг друга, раскрываются их суть и различия. При этом различия и требования, предъявляемые к ним, рассмотрены с точки зрения как Запада, так и Востока. Показаны исторические моменты развития искусства сохранения изображения с классических времен до наших дней.

Подняты вопросы эстетического восприятия художников и задачи, стоящие перед ними в цифровую эпоху.

This article focuses on the interaction between the art of digital photography and the art of painting, their influence on each other, reveals their essence and differences. At the same time differences and the requirements placed upon them, considered this difference in terms of both the West and the East. The historical aspects of art save the image from classical times to the present day.

Raised questions of aesthetic perception of artists and tasks facing them in the digital age.

*Ключевые слова:* фотография, живопись, художники, эстетика, цифровое изображение, традиционное искусство.

*Keywords:* photography, painting, artists, aesthetics, digital image, traditional art.

В данной статье так называемая цифровая эпоха означает период после периферизации традиционной живописи и фотографии, промежуток времени, в который главные инструменты и способы создания, воспроизведения и потребления изображений перешли в цифровую форму.

Сегодня, например, непрерывно совершенствуются цифровые фотоаппараты, смартфоны, быстро развиваются компьютерные комплектующие и программное обеспечение, изображения с полотна перешли на экраны. Телевидение и Интернет позволяют с легкостью и неограниченно копировать, сохранять, изменять изображения. И это все является отличительными чертами цифровой эпохи.

Изготовление и распространение традиционной живописи и пленочной фотографии отнюдь не просто. Все работы модного на сегодняшний день фотографа распространяются через Интернет и журналы, тем временем аудитория художественной выставки совсем не многочисленная. Те посетители, которые входят в художественный музей, чтобы посмотреть на выставку, в среднем являются людьми, которые ввиду своей профессии имеют к искусству какое-то отношение. В традиционном понимании фотография как серьезное искусство создания и способ записи пришло в упадок. Цифровое изображение в аспекте скорости создания, копирования и распространения не идет ни в какое сравнение с традиционной живописью и фотографией.

Нет никаких сомнений, что наступление цифрового века – большой толчок к привычке считывания исходного изображения, что имело глубочайшее влияние. Люди больше не тратят много времени на просмотр каждого предмета искусства, так как количество произведений искусства увеличилось, сильно изменилась форма, многообразие стандартов оценки и красоты не мешают друг другу. Изображение подвижно, не статично. В данной статье обсуждаются особенности влияния фотографии на живопись. Раскрываются следующие четыре вопроса.

### 1. Связь фотографии и живописи

Фотография на Западе и Востоке находится под влиянием своих эстетических идей. Наиболее известные китайские фотографы Lang Jinshan, Jian Qingfu и др. перенесли композицию китайской живописи в фотографию. Мастера фотографии на Западе, такие как Ansel Adams, Yousuf Karsch, Henri Cartier-Bresson, Robert Capa и др., также в какой-то мере испытали влияние идей западной живописи. Изначально фотография полностью копирует живопись, полностью следует

правилам живописи. Однако живопись все-таки не фотография, визуальный образ, исходящий из интуиции, через движения кисти добавляет большей точности.

Е. Н. Гомбрич отметил, что фотоаппарат никаким образом не может заменить человеческое зрительное восприятие. И по этой причине до сегодняшнего дня инженеры до сих пор безостановочно совершенствуют фотоаппараты. Однако, несмотря на развитие фототехники, есть один момент: восприятие фотоаппарата и зрения человека никогда не будут одинаковыми, так как фотоаппарат – это не человек, а бесчувственная техника. Изображение, воспринимаемое человеческим зрением, – это предмет выбора мозга и его обработки, а не механически чистое отражение объективной действительности. Фотография всего лишь естественно записывает реальность. Фотографическое изображение также является результатом субъективного выбора человека. Очевидно, что живопись не ограничивается только лишь записью. У живописи есть одно преимущество – это необходимость использования собственной руки, глаз и мозга мастера, и слаженная работа этих трех «гигантов» позволяет творить. Цифровое изображение также покоится на трех факторах, но контроль человека над живописью свободный и непосредственный, а над цифровым изображением – ограниченный [1].

Е. Н. Гомбрич говорил, что в действительности суть фотографии и живописи разная, второе позволяет человеку глазами и душой воспринимать визуальный объект, тогда как фотография – человеческими глазами, объективом фотоаппарата и душой человека. Среди этой цепочки лишним является объектив, его угол «зрения» и сообщение кардинально отличаются от глаз человека. Картина – это сообщение, которое проходит через глаза художника, через его мозг и реализуется посредством движения кисти. Фотография, проходя через человеческий глаз, доходит до объектива и через цифровую обработку выдает сообщение. Два результата, как видно, принципиально разные [2].

Многие говорят, что живопись – это сложение, а фотография – вычитание. Говоря с точки зрения композиции, на самом деле имеется такое различие. Почему живопись – это сложение? Потому что происходит восприятие материалов, сложенных вместе. А при фотографии необходимо, чтобы сразу был виден замысел, изображение должно быть равномерным, содержание не должно быть слишком замысловатым. Многие полагают, что безупречное произведение искусства – это то, на котором что показано и что зритель видит, – одинаково. На самом деле это совсем не так.

Живопись является восприятием человека и имеет мало отношения к другим людям. Так называемая точность рисунка всего лишь относительность, например, работы А. Модильяни, Э. Шиле, П. Пикассо, по их взглядам, являются точными, в то же время в глазах обывателя они кажутся трудными для понимания закорючками. Фотография представляет реальность фотоаппарата, не имеет значения, используете объектив «fish-eye» или макросъемку, изображение в итоге получится близким к объективному видению. Объективность фотографии превосходит объективность живописи. При сравнении живопись более субъективна.

### 2. Влияние живописи на фотографию

Искусство фотографии зародилось в Европе, к тому же Европа дала миру один из видов живописи – масляную живопись. Ж. О. Энгр во время появления фотографии говорил, что изобразительное искусство придет в упадок. Невзирая на эпоху, когда он жил, фотография до сих пор не может полностью заменить функцию записи живописи, в то время были только черно-белые фотографии. Если посмотреть с позиции работ Энгра, он главным образом писал портреты людям с положением, уровень его работ по сравнению с Рубенсом, Рембрандтом, Веласкесом и другими профессионалами все же ниже. Персонажи его работ серьезные, неэмоциональные и не имеют специфических выражений, у Энгра отсутствует рубенсовская особенность изображать людей немного гиперболизированно, также не хватает световых эффектов Рембрандта, тем более не имеется реалистичности Веласкеса. Портреты Энгра привлекают внимание репрезентативной ролью, самый большой недостаток европейских мастеров кисти – это отсутствие эмоциональной выразительности их холстов. Если говорить о нем как о художнике, старавшемся передать форму в точности, то появление фотографии полностью заменило эту функцию. Классицизм, представленный Энгром, все же имеет свой строгий формализм, и этот формализм не оставляет никакого выбора или изменения.

Давайте подумаем, почему возникла фотография? И почему она возникла не на Востоке, а на Западе? Отношение западных людей к реальности отличается от восточного отношения. На Западе с самого начала прослеживается сравнительная рациональность по отношению к реальности.

Изобретатель дагерротипии был художником, Луи Дагер ранее с помощью камеры-обскуры проецировал изображение на всю панораму. В эпоху Ренессанса многие художники применяли

принцип камеры-обскуры для завершения своих художественных работ. Китайцы еще две тысячи лет назад обнаружили принцип маленького отверстия, далее за неимением научно-технических условий данный принцип не стал воплощением устройства. Человечество на заре использования изображений для фиксации предметов обратилось к рисованию, истоки формирования знаний западной цивилизации в области искусства можно проследить в древнегреческих фресках, как они изображают форму, объем и свет. На самом раннем этапе фотография испытала влияние изобразительного искусства. Например, европейская черно-белая фотография, вне зависимости от динамического характера или окружающей обстановки, расположения света, пыталась произвести композиции в духе классицизма. Несмотря на это, фотография все-таки не живопись. Особенность фотографии определила, что она не будет всего лишь инструментом для записи с использованием атрибутов, свойственных живописи [3].

По причине долгого исторического существования живописи она накопила огромное количество эстетических норм. А принадлежность живописи и фотографии к двумерной плоскости в какой-то мере определяет сходство их эстетических закономерностей. Эстетика в живописи и фотографии работает по-разному, сходство наблюдается в правилах композиции, формы и т. д. Живопись обладает языком кисти, фотография – языком моделирования, однако из-за того, что инструмент фотографии может создавать работы в большом объеме, это ведет к утрачиванию его оригинальности, а это наиболее ценная часть искусства.

### 3. Влияние фотографии на живопись

Фотография оказала свое влияние и на западную, и на восточную живопись. Дега в качестве справочного материала для своих художественных работ использовал фотографии. В цифровую эпоху после создания выдающихся изображений уже не имеется необходимости в каких-то индивидуальных способностях художников.

В эпоху цифровых технологий производство и демонстрация изображений по сравнению с традиционной живописью разделились огромной пропастью. Способ считывания изображений полностью изменился, приобретенный метод изображения по сравнению с предыдущими эпохами является самым эффективным и удобным. Фотография в цифровой век постепенно популяризовалась, фотография превратилась в занятие, которым может заниматься любой человек. Каждый человек, осознанно или нет, соприкасался с фотографией, например, в общественной жизни (новости), повседневной жизни (знаменательные события жизни), а живопись все более и более уходит на периферию, отношение художника к традиционной живописи все более походит своего рода на обряд и приношения усопшему.

Живопись выполняла функции записи, например рисование портретов, жанровые картины (свадьба, похороны, праздничные даты), натюрморт и пр., сейчас это заменила фотография. Функция украшения постепенно оказывается под влиянием фотографии. Сейчас в домах все реже можно увидеть картины, людей не интересуют ни оригиналы, ни репродукции. С появлением фотографии до настоящего момента каждый художник задавался вопросом: в чем смысл и значение живописи? После периферизации изобразительного искусства данный вопрос остается очень важным. Обыватель легко отдаст пальму первенства фотографии, ввиду его удобства и высокого качества, нежели картине.

Фотография испытала влияние живописи, так как возникла позже. Однако сейчас главной техникой, на которую опирается большинство художников, кажется интерпретация фактического материала, запечатленного на фотографии. Рисунок с натуры уже давным-давно изменился, а в руках китайского живописца превратился в нездоровую привычку, и поэтому современная китайская живопись вне зависимости от того, что изображает, остановилась на эпохе фотографий. Если рисовать с фотографии, я буду рисовать саму природу или отражение природы? Кажется, люди привыкли наслаждаться фотографиями.

Сообщение природы может быть записано на фотографии, но это всего лишь малая часть и не более. Работы Chen Danqing в традиционном китайском стиле «горы и воды» являются его собственным описанием того, что существует в природе. Все фотографии в работах Chen Danqing являются произведениями искусства, запечатленными другим человеком. Художественное произведение – связующее звено между природой и художником.

Можно увидеть, что связь художника с природой во время творения произведения – это действительно фотография. Абстрактное и фигуративное искусство стало столпом живописи, благодаря чему она выжила; отношения изобразительного искусства и фотографии оказались в несколько неловком положении. Разве существует только один способ, как Leng Jun, который подтверждает неспособность фотографии догнать живопись? Какое влияние фотография оказала на живопись? 1. Ослабление функции записи у живописи. 2. Укрепление особенности восприятия фигуративной живописи. 3. Возрождение ценности и смысла искусства имажинизма. 4. Появление аб-

страктного искусства. Это все возможно и без существования фотографии, однако очевидно, что в учебных заведениях процесс обучения не может быть построен на классических методах.

#### 4. Изменение идентификации художника

В эпоху традиционной живописи, чтобы создать выдающуюся работу, сначала требовалось пройти серьезное обучение, затем необходимо было обладать исключительным мышлением. А в цифровую эпоху, чтобы создать выдающуюся работу, не требуется долгих часов оттачивания искусства, так как большая часть работы происходит с помощью фотоаппарата и компьютера. Можно это выполнить на самом фотоаппарате, также можно завершить позднее. Создание цифрового изображения намного короче создания фотографии на пленке. В цифровую эпоху технологическая эволюция оказала большое влияние на критерии оценки людей, они не обращают внимания, посредством чего было создано изображения. Некоторые визуальные эффекты, возможно, вы не сможете достичь посредством оборудования, как бы вам этого ни хотелось.

На сегодняшний день некогда сказанное М. Дюшаном об упадке традиционного искусства, кажется, сбывается, так как развитие техники позволило людям вносить меньше вклада на создание изображения, нежели раньше. Похоже на то, как М. Дюшан ручкой подрисовал усы «Джоконде» и сказал человечеству: Смотрите! Как все легко и просто! В этом нет никакого глубокого смысла! Каждый может так сделать. Каждый человек является художником. Все преимущества приемов традиционного изобразительного искусства в цифровую эпоху начинают обесцениваться. Художникам необходимо больше сконцентрироваться на самом искусстве. Какого человека можно считать художником? Того, кто за пару действий может создать изображение? Очевидно, что нет, только того, кто обладает своей манерой мышления или обладает знаниями об искусстве и не пользуется инструментами цифрового века? Не совсем.

Видение обывателя и видение художника имеют колоссальное различие. Э. Гомбрих говорил, что состоявшиеся художники – люди, которые разорвали общепринятые шаблоны людей. Художники находятся в состоянии жажды творения, они постоянно превосходят укоренившиеся нормы. Если корифей искусства считает, что определенный способ живописи не соответствует нормам, вульгарно и некрасиво и пр., то он подобными вещами создает препятствия, заставляет студентов-художников слепо подражать его идеям, забирает ту часть смелости, благодаря которой он может копнуть глубже. И в итоге возникает странное явление, когда у блестящего художника студенты не являются выдающимися.

#### Примечания

1. Гомбрич Е. Н. Изображения и глаза. М., 2013.
2. Гомбрич Е. Н. Искусство и иллюзия. М., 2006.
3. Зонтаг С. Обсуждение о изображении. М., 2008.

УДК 746: 316.346.2-055.2

*И. Н. Серова, М. Ш. Ракипова*

### **Значение декоративно-прикладного искусства в жизни возрастных женщин Греции и России**

Данное междисциплинарное исследование посвящено философии декоративно-прикладного искусства, исследованию и сопоставлению его значения в жизни возрастных женщин Греции и России. В статье особо подчеркивается терапевтическое значение декоративно-прикладного искусства.

В качестве метода исследования было использовано полуструктурированное интервью; данные интерпретировались в соответствии с принципами феноменологического анализа.

В статье показано, как обычаи и традиции страны, региона, природная и социальная среда влияют на развитие и сохранение традиционных форм декоративно-прикладного искусства.

Женщины и в Греции, и в России воспринимают декоративно-прикладное искусство как содействие непрерывному развитию личности, повышению социального статуса и духовному благополучию. Также творчество может быть стратегией выживания, обретением нового смысла жизни в случаях тяжелой утраты.

This interdisciplinary research is devoted to the philosophy of arts and crafts, to the study and comparison of its meanings in the lives of older women in Greece and Russia. The article emphasizes the therapeutical effect of arts and crafts.

A semi-structured interview was used as a method of study; the data were interpreted according to the principles of phenomenological analysis.

The article shows how traditional arts and crafts are influenced by the customs and traditions, nature and social environment.

Women both in Greece and Russia perceive arts and crafts as a means of enhancing personal development, social status and spiritual wellbeing. Art-making can also be a survival strategy, obtaining a new meaning of life in case of bereavement.

*Ключевые слова:* философия, декоративно-прикладное искусство, рукоделие, женщины, арт-терапия, духовное благополучие, Греция, Крит, Россия.

*Keywords:* philosophy, arts and crafts, needlework, women, art-therapy, spiritual wellbeing, Greece, Crete, Russia.

«Декоративно-прикладное искусство – создание художественных изделий, имеющих практическое назначение (домашняя утварь, посуда, ткани, игрушки, украшения и др.), а также художественная обработка утилитарных предметов (мебели, одежды, оружия и т. д.) [1].

Об искусствах и ремеслах писали Платон, Аристотель, Томас Мор, К. Маркс, Ф. Энгельс и многие другие, хотя их мнения сильно различались.

Декоративно-прикладное искусство существовало на ранней стадии развития человеческого общества и на протяжении многих веков являлось важнейшей областью художественного творчества. С началом индустриальной революции в Англии возникло движение декоративно-прикладного искусства, которое распространилось по всему миру. Считается, что решающую роль в формировании идеологии декоративно-прикладного искусства сыграл Джон Раскин (John Ruskin), а его ученики Уильям Моррис (William Morris) со своими друзьями окончательно определили движение декоративно-прикладного искусства. Сегодня декоративно-прикладное искусство развивается по мере того, как восстанавливаются утраченные навыки ремесел, создаются новые инструменты и материалы [2].

О большом значении ремесел говорили европейские педагоги-мануалисты, которые предлагали ввести в общеобразовательные школы ручной труд в качестве самостоятельного предмета. Они считали, что ручной труд должен иметь педагогический характер и, прежде всего, развивать и воспитывать учащихся. Наиболее видными представителями движения за введение ручного труда в качестве самостоятельного предмета в общеобразовательные школы были Уно Цигнеус (1810–1887) в Финляндии, Г. А. Салиссис (1818–1890) во Франции, Клаусон-Каас (1826–1906) в Дании, О. Саломон (1849–1907) в Швеции, А. Пабст (1854–1918) в Германии. Разновидностью ручного труда был предмет «Рукоделие», которому обучались девочки [3].

В России сложилась собственная система обучения ручному труду как самостоятельному предмету общеобразовательной школы к началу XX века благодаря мануалистам К. Ю. Цирулю (1857–1924) и Н. В. Касаткину (1866–1928), которые усовершенствовали систему О. Саломона [4]. Кроме того, в России начиная с 60–70-х гг. XIX в. при начальных народных школах открывались ремесленные классы [5]. Таким образом, искусствам и ремеслам отводилась большая роль в обучении и воспитании подрастающего поколения.

Традиционные формы декоративно-прикладного искусства играют важную роль и в жизни пожилых людей. Данной теме посвящено исследование Frances Reynolds и Despina Tzanidaki [6], которые изучали значение традиционных форм декоративно-прикладного искусства среди возрастных женщин, живущих в сельской местности на Крите, исследовали отношение между творчеством и благополучием в дальнейшей жизни. Нам показались весьма любопытными положения и факты, приведенные в статье, и, пользуясь накопленным материалом по творчеству, хотелось бы провести некоторые параллели по этому вопросу.

Крит – самый большой из греческих островов, где сохранилась культура с богатыми и самобытными традициями, структурой семьи в целом и уважением к старшим. Тем не менее потеря близких усугубляет социальную изоляцию пожилых людей в Греции больше, чем в северных европейских культурах. Пожилые люди в Греции также, кажется, испытывают больше материальных проблем по сравнению с жителями других европейских стран.

Мы рассматривали и интервьюировали 14 российских женщин предпенсионного и пенсионного возраста (с 1947 по 1963 г. р.), живущих в городе Кирове, Екатеринбурге, Тюмени, Уфе,

занимающихся разного рода рукоделием, традиционным и современным, на весьма высоком профессиональном уровне. Они сообщили об отсутствии очень серьезных проблем со здоровьем и инвалидности на момент интервьюирования, но у нескольких из опрошенных женщин такие проблемы были в недавнем прошлом. Сейчас им приходится тщательно следить за своим здоровьем. Одна из опрошенных испытывает сильные боли в руках, тем не менее очень много и серьезно занимается рукоделием.

На Крите в качестве метода было использовано полуструктурированное интервью на греческом языке для сбора качественных учетных записей у 12 женщин в возрасте старше 65 лет. Эти данные интерпретировались в соответствии с принципами феноменологического анализа. Феноменологические методы исследования пользуются популярностью среди специалистов по трудотерапии, поскольку они позволяют изучать комплекс переживаний в социальном мире. За феноменологический анализ был принят подход, направленный на отображение нюансов идеографического описания пережитого опыта.

На Крите исследование проводилось в сельской местности одним из авторов-исследователей – уроженцем Греции. Он непосредственно интервьюировал женщин и предоставлял материалы коллеге на английском языке. В российских городах исследование проводилось авторами данной статьи. Участники были уверены в сохранности всех данных, связанных с этим исследованием, включая аудиокассеты, стенограммы и фотографии своих работ. Были использованы псевдонимы для защиты персональных данных участников.

На Крите респонденты были набраны через два центра в сельской местности, один – центр досуга и социального обслуживания для пожилых граждан, второй – центр, организованный греческой православной церковью в этом районе, т. е. при приходе. В Кирове все участницы были набраны через магазин-салон «Quilt-Узорочье» (ткани, лоскутное шитье), клиентами, друзьями или поставщиками сувенирной продукции которого они являются в течение нескольких лет. Знакомство и предварительное интервьюирование происходило в разное время и с различной продолжительностью. С жителями других российских городов интервью проводилось через Skype и другие социальные сети.

Мастерицы российских городов приняли участие в полуструктурированном интервью, продолжительностью от 30 до 60 минут. Основная реакция на вопросы была в основном положительная, особенно когда вопросы касались чувства удовлетворения, связанного с изготовлением изделий ручной работы. Проявлялась и некоторая болезненная реакция, тягостные воспоминания, когда задавались вопросы о творчестве во время ухода за лежащими родственниками. В этой группе такой опыт был общим для 3 человек, для женщин Крита общим был пережитый опыт потери близких людей, их смерти. Интервьюируемые российских городов были чувствительны к опыту негативного творчества, то есть к неудачам, в меньшей степени, чем интервьюируемые Крита. Также в меньшей степени, чем у критских респондентов, обращалось внимание на вопрос о возможности дополнительного заработка за созданные ручным трудом вещи, хотя практически у всех опрошиваемых пенсия небольшая и дополнительный доход не был бы лишним. Большинство из опрошенных россиян отвечали, что это было бы хорошо, но это – нестабильный заработок. Лишь для одной из опрошенных творчество является источником постоянного дополнительного дохода.

12 из опрошенных в России женщин имеют высшее образование: историческое, экономическое, инженерное. У двух – первоначальное базовое образование – технологический колледж – связано со сферой шитья и рукоделия изначально. Одна мастерица имеет профессиональное швейное образование на уровне колледжа и не имеет высшего образования, но художественный и технологический уровень работ чрезвычайно высок, она занимается золотошвейным ремеслом в полном соответствии с канонами (иконы, облачения священнослужителей) и расшивкой по бархату полудрагоценными камнями.

Большинство российских респондентов отмечают моментом начала творчества раннее детство, а именно возраст 4–5 лет, когда девочки сами могли шить простейшую одежду для кукол, лепить из глины и пластилина, рисовать, вышивать. В этом возрасте знания о рукоделии они получали в результате общения как с мамами, так и, главным образом, с бабушками, которые часто являлись великолепными рукодельницами и имели время и возможность научить каким-то доступным приемам своих внучек. Надо отметить, что во времена Советского Союза эта трансляция ремесленной и рукодельной преемственности являлась делом само собой разумеющимся, естественным. Уклад жизни, гармоничное сосуществование миров детства и старости органично приводили к усвоению тех практических навыков, которыми, по тем представлениям, должна была обладать каждая девочка. И практически все из опрошенных женщин показали, что знания и навыки, полученные в детстве, были ими пронесены через всю жизнь, постоянно обо-

гащаясь новыми умениями, наработками, то есть активное обращение к рукодельному творчеству в зрелом возрасте не возникло на пустом месте. В воспоминаниях опрошенных мастериц очень сильно преобладает эмоционально окрашенное чувство тепла и любви, полученное от старших женщин рода.

По словам Татьяны Ж., ее бабушка Татьяна, в честь которой и была названа девочка, обладала очень большим умением, передавала его внучке. Выросшая в зажиточной купеческой семье, бабушка все умела. Уровень качества ее рукоделия, по словам внучки, «зашкаливал». Ее дочь прекрасно готовила, но не шила. Бабушка обшивала и дочь, и внучку. Рано оставшись без бабушки, Татьяна вспоминает, что перешивала сшитые ею платья еще и в институте. Тогда же начала активно вязать и освоила уже самостоятельно все виды вязания, в том числе и машинное.

Валентина М. выросла в семье, где все женщины традиционно занимались рукоделием. С детства многое умела делать самостоятельно: и шить, и вязать, и вышивать. Практически всю трудовую жизнь проработала в сфере легкой промышленности (на производстве и в лаборатории моды). Ее работы в любой технике (батик, вышивка, гобелен, вязание, шитье), всегда отличало отменное качество, безупречная композиция и чувство цвета.

Елена Г. с детства увлекалась шитьем и рукоделием. Любовь к ручному творчеству привила мама. Всю жизнь проработала педагогом высшей школы, всегда интересовалась рукоделием. Имея кандидатскую степень, в возрасте 50 лет поступила на дневное отделение Технологического колледжа по специальности конструктор-модельер, которое блестяще закончила. Одновременно с этим занялась освоением лоскутного шитья, кружевоплетения и ткачества. Сейчас очень успешно сочетает все виды творчества в создании моделей одежды и сумок.

В отличие от результатов критского опроса, где не была выявлена регулярность занятий творчеством опрошенных, про российских респондентов можно сказать, что они занимаются творчеством регулярно: и дома, и в различных клубных объединениях.

В результате исследования были сделаны следующие выводы:

#### 1. Глубокое уважение к традициям рукодельного искусства и кустарным ремеслам

Опрошенные участники на Крите описали участие во многих формах традиционного критского декоративно-прикладного искусства, в том числе ювелирном, вышивке, кружеве, ткачестве, иконописи, живописи и рисунке, росписи шелка, создании традиционных костюмов и разработке традиционных украшений из высушенных трав и цветов. Глубокое уважение к этим традициям и желание увековечить навыки и мастерство, передаваемое из предыдущих поколений, отмечалось всеми участниками.

Это свидетельствует об уважении к нашей традиции, если мы создадим что-то по примеру своих родителей. Это уважение к ним. ...Мне нравится копировать старую подлинную одежду такой, какая хранится в музеях или какую можно найти в селах. Я чувствую, что я вношу свой вклад в продолжение этой традиции изготовления одежды, чтобы эта техника не исчезла как часть нашей традиции (Димитра).

В Кирове трансляцией знаний о традиционном ручном творчестве и мастерстве рукоделия для девочек занимается Людмила К. Ее профессиональная деятельность и творчество в качестве увлечения оказались тесно переплетены. Много лет она руководит этнохудожественной школой женских рукоделий «Узорочье» в областном Дворце творчества детей и молодежи. В последние шесть лет возраст девочек, начинающих обучение, резко изменился: от 10–11 лет в 1990–2005 гг. до 4,5–5 лет начиная с 2006 г. И практика показала, что этот возраст начала обучения очень пластичен, восприимчив и благодатен во всех смыслах. Дети органично и глубоко впитывают традицию, воплощают ее в своих, пока еще детских, работах. Но самое главное то, что они учатся видеть традицию, прочитывать и осмысливать ее, отличать от подделки.

Поэтому закономерно, что несколько участников опроса, стремясь использовать исторически точные материалы и методы, часто опирались на навыки, полученные в детстве.

Я узнала технику изготовления традиционных критских костюмов, практикующую использование материалов, которые в основном включают разного рода косы, которые могут быть скручены... косы называются *tehrilia*. К платью женскому – золотые косы, мужскому – черные косы. Чтобы сшить критский традиционный костюм, потребуется три месяца. Части костюма, такие как рубашки и шнурки, были произведены на ткацком станке. Я работала на ткацком станке, когда была ребенком. Моя мать научила меня, как управлять им (Афродита).

#### 2. Личное удовлетворение от занятий рукоделием

Все участники описали получение большого личного удовлетворения от своих арт-решений.

Когда я вижу результаты, я обращаю внимание на каждую деталь, и я хочу быть совершенным мастером. Я получаю огромное удовольствие, когда вижу, что я сделала. Интересно, как я сделала это! (Eleni)

Творчество дает состояние катарсиса. Видишь совершенную, созданную тобой вещь – чувствуешь благо, счастье! (Татьяна Ж.)

Занимаясь рукоделием, особенно вышивкой, получаю эстетическое наслаждение (Алевтина В).

Рукодельное творчество порождает у женщин гордость за свои собственные результаты.

Надо обладать большим терпением, и я действительно сосредоточена на живописи. Я проявляю интерес и рада, что делаю разные вещи. ...Я концентрируюсь на картине и наслаждаюсь жизнью (Artemis).

Не успеваю делать заказы и подарки! Благодарность от друзей и знакомых безмерна! (Татьяна Ж.)

Переделываю свою куклу, если что-то не нравится, до тех пор, пока не станет веселой, смешной или с ярко выраженным образом, чтобы не было стыдно за нее (Ирина Ч.).

Многие выражали любовь к учебе, которая не уменьшилась с возрастом:

Я хотела научиться многому, но времени не хватало, и, когда мне исполнилось 72 года, я решила, что это время пришло. Время было не на моей стороне, но я настояла (Антония).

Я осуществила свою детскую мечту – пошла учиться на модельера в 50 лет! (Елена).

Я всю жизнь учусь, это подпитывает, дает новые знания, а иногда и готовые, уже разработанные темы для занятий с детьми (Людмила К.).

Некоторые из опрошенных мастериц всю жизнь продолжают обучение в той или иной форме.

Несколько женщин также описали свое творчество как возможность психически расслабиться, получая ощущение мира и благополучия:

Вышивка... расслабляет меня и дает мир в моей душе. Когда я создаю что-нибудь, я сосредоточиваюсь на всех подробностях того, что я делаю. Я думаю, что не в состоянии не делать ничего. Я никогда не была так гармонична, как сейчас! (Афродита).

Не могу оторваться, если придет вдохновение, сразу в порыве делаю несколько кукол (Ирина Ч.)

На меня напало творчество, шила несколько дней, не отрываясь (Лилия Ш.).

3. Испытание и выражение преемственности (своей идентичности)

Занятие искусством также дает возможность многим участникам испытывать непрерывность идентичности:

Я чувствую, что иконопись является частью моей жизни, частью моей души. Это часть меня... (Антония).

Продолжение себя участники опроса видели как возможность для достижения важных целей вместо времени бездействия. И делается вывод:

Ваши мечты могут осуществиться после выхода на пенсию. Когда вы работаете и занимаетесь семьей, ваши мечты отходят на второй план, и вы надеетесь, что однажды вы сможете реализовать эти мечты. Кружево ручной работы помогло мне в моей жизни. Я не сдавалась. Я не согласна с женщинами, которые говорят, что жизнь закончилась для них после выхода на пенсию, и они находятся у себя дома, полагая, что им нечем заняться. Я думаю, что у них есть что предложить себе! (Афанасия)

Реально ДА! Планов громадье! Хочется много успеть, попробовать много направлений в творчестве. Успеть! Главное – успеть еще много чего сотворить! (Татьяна)

Некоторые испытали новое понимание себя как продолжение своей семейной истории и получили более тесную связь с предыдущими поколениями через занятие традиционными формами декоративно-прикладного искусства.

Моя мать любила использовать ткацкий станок, и я научилась, но, когда я была моложе, я не понимала свою мать, ее страсти к ткацкому станку. Теперь, когда я делаю то же, я полностью понимаю ее (Evagelia).

Некоторые женщины описывали чувство уверенности, что они оставляют частичку себя в наследство через свои произведения искусства и что они будут постоянно присутствовать в их семьях после смерти:

Моя бабушка, я помню, занималась живописью, и мы оставили ее работы в нашей семье как драгоценную реликвию. Эти вещи останутся навсегда. Это – благо творчества. Вы производите что-то, и вы оставляете это после себя. Таким образом, Вы оставляете часть своей личности, и Ваши дети смогут показать Ваши работы другим и гордиться Вами. Вам приносит удовлетворение, что Вы оставляете часть себя, и что Вы не забыты (Ники).

Реставрирую семейные ценности, делаю из них утилитарные предметы. Они останутся после меня (Татьяна).

4. Установление социальных связей через занятия декоративно-прикладным искусством

Не каждый участник оценил социальные аспекты искусства рукодельного творчества.

Общественный центр досуга для пожилых граждан предлагает много мероприятий, чтобы люди моего возраста общались, но я не люблю ходить туда, потому что они в основном сплетничают. Мне не нравится это (Artemis).

Мое творчество требует тишины и молитвы, уединения (Валентина).

Тем не менее большинству женщин нравилось участвовать в коллективных занятиях, где осуществляется совместное творчество. Социальный контекст для них важен. Для некоторых важно, что групповые занятия улучшают плохое настроение.

Когда я дома, я расстраиваюсь или чувствую себя подавленной, но, когда я с другими людьми, даже если мне больно, и что-то меня беспокоит, я забываю обо всем (Афродита).

Контакты с рукодельницами с открытой душой заряжают. Творчество мне помогло сохранить веру в людей, дало возможность общаться с достойными, приятными людьми. Это нормальное, приятное, реальное общение. В этой области нечего делить. Людям пенсионного возраста рукоделие дает возможность реализовать себя, ощутить социальную включенность в общество, в котором ты находишься по личному желанию. Приятная среда. Занимаешься, чем нравится, и общаешься, с кем хочешь (Татьяна).

В частности, социальный контекст, общение дают участникам признание и признательность за их творческую работу. Сильные социальные связи мотивировали участников продолжать посещать занятия.

Остальные люди, которые учатся иконописи, намного моложе меня, но они любят меня! Когда я не прихожу, они всегда звонят мне и говорят, что они скучают по мне (Eleni).

Обмен знаниями и художественным опытом с другими, особенно с молодым поколением, повышал уверенность в том, что они продолжают вносить вклад в общество.

Многие дети из школы пришли на мои выставки, и они пытались сделать то же самое, что и я. И хорошо, что я смогла дать детям представление о творчестве рукоделия (Виктория).

Когда священник попросил меня организовать кружок рукоделия, я была очень счастлива и стремилась играть ведущую роль. Я хотела научить этому других, чтобы они полюбили его, как и я. И мне это удалось... (Мария).

Когда дети 6,5 лет после летних каникул показали мамам то, что сделали на занятии, те не поверили, что девочки самостоятельно с этим справились. Мне и самой удивительно: помнят, знают, могут сделать, конечно, под руководством педагога, но они ведь еще малы! (Людмила)

#### 5. Оценивание финансовых аспектов арт-решений

Большинство женщин сказали, что иногда продают свои произведения искусства и ремесленного производства, приветствуя этот небольшой дополнительный доход.

Мне нравится, что можно заработать немного денег, когда я участвую в выставках (Виктория).

Ручной труд у нас очень дешевый. Конечно, дополнительный заработок приветствуется! Это реально дает возможность подзаработать (Татьяна).

Замечательно, если купят мои вещи! Я дополнительно заработаю и смогу позволить себе деликатесные продукты! (Людмила С.)

Занятие рукоделием – это подспорье (Нина К.).

Тем не менее личная финансовая выгода не была основным мотивом для занятия декоративно-прикладным искусством. Большинство интервьюируемых женщин делают подарки своим друзьям, родственникам. Некоторые из них занимались сбором средств для местных или зарубежных благотворительных мероприятий.

Мы пытаемся заработать немного денег, чтобы построить развлекательный центр в нашей церкви. Мы организуем выставки, чтобы заработать немного денег для этой цели (Artemis).

Сбор средств подтверждает их постоянный статус в качестве активных членов общества.

Среди опрошенных в России преобладает благотворительная помощь в виде вещественных подарков в интернаты, таких как принадлежности для рукоделия, диски, готовые изделия, игрушки.

#### 6. Занятие декоративно-прикладным искусством как средство справиться с проблемами жизни в пожилом возрасте

Семь участников на Крите обсуждали свои попытки сохранить качество жизни на фоне физических и эмоциональных проблем старения. Все вдовы (5) описали свое творчество как средство справиться с горем.

Эмоциональная боль и горе заставили меня заняться искусством. После одного года траура по мужу я не могла спать по ночам. У меня была мученическая жизнь! Я думала о нем все время. Я думала о прошлом, пока не начала заниматься живописью (Artemis).

После смерти мужа, я заболела. У меня была депрессия, и я не хотела участвовать ни в чем целый год. Мои дети и все близкие хотели помочь мне преодолеть это, побуждая меня заняться

рукоделием или живописью, для того чтобы наслаждаться жизнью немного больше и уметь расслабляться. Понемногу я начала отходить и оставила таблетки, я не хотела от них зависеть. Я решила взять контроль над собой и изменить себя через живопись. Это спасло меня (Eleni).

Физические проблемы, такие как боль и слабость, также описаны участниками, хотя ни один из них не живет с выраженной физической инвалидностью. Они считают, что причастность к творческому рукоделию помогает облегчить боль через глубокую концентрацию в процессе занятий.

У меня проблемы с бедрами. Но, я заметила, что, когда я лежу, и я не занята в течение дня, я могу чувствовать боль в своем теле. Хотя, когда я начинаю делать свои традиционные украшения, я забываю о боли в бедре. Я имею в виду, что не чувствую никакой боли вообще! (Виктория)

Творчество не дает заикливаться на болевых ощущениях, отвлекает, подчас совсем забывается о неприятных ощущениях. Нельзя все время об этом думать, надо заниматься делом, трудиться, выполнять благословение (Валентина).

Вязание – мое любимое времяпрепровождение, в ходе которого развиваются творческие способности и реализуются художественные замыслы, жизнь становится более насыщенной, появляются какие-то цели, стремления, и даже смысл жизни как-то окрашивается по-новому (Гуля А.).

7. Испытание чувства духовности в процессе занятий декоративно-прикладным искусством

Некоторые из участников описали, что они испытывают повышенное чувство духовной или религиозной связи во время занятий рукоделием. Важно отметить, что некоторые участники на Крите были набраны из церковного досугового центра и что религиозность является чем-то общим в этом сообществе.

Когда я занимаюсь иконописью, я чувствую, что я общаюсь с Богом. Я всегда молюсь перед этим и, при необходимости, соблюдаю пост. Я создаю картины с упорством, и именно поэтому Бог дает мне энергию (Антония).

Повышенная духовность не была связана только с иконописью:

Я говорю себе, что Бог на моей стороне, он дает мне мужество оставаться активной и интересоваться искусством и другими вещами в моем возрасте. И вот так я наслаждаюсь жизнью (Artemis).

Духовная сфера меняется, не может не меняться, потому что наступает сотворчество (Людмила К.).

Культура усваивается людьми под влиянием среды, в которой они живут, в которой происходят занятия. Это было проиллюстрировано на самых разнообразных материалах и методах, которые были использованы участниками в этих исследованиях, под влиянием природной и социальной среды. Традиции и социальный контекст позволили опрошенным женщинам участвовать во многих видах ручного творчества, от которого они получают большое личное удовлетворение, такое как эстетическое наслаждение, ощущение компетентности, опыт глубокого погружения и растворения в творчестве, выражение своей идентичности, возможность учиться чему-то новому.

Принимая все это во внимание, можно сделать вывод, что женщины, независимо от места проживания, воспринимают декоративно-прикладное искусство как содействие непрерывному развитию личности, повышению социального статуса и духовному благополучию. Также творчество может быть стратегией выживания, обретением нового смысла жизни, особенно в случаях тяжелой утраты. Обретение источников жизненного благополучия на основе декоративно-прикладного искусства имеет мощный потенциал для людей, живущих с долгосрочными проблемами физического и психического состояния здоровья.

### Примечания

1. Декоративно-прикладное искусство // Искусство / под ред. А. П. Горкина. (Современная иллюстрированная энциклопедия). URL: <http://slovari.yandex.ru>

2. *Vitzthum Sandra R. F.* Philosophy of Arts & Crafts. URL: <http://www.sandravitzthum.com/Arts%20and%20Crafts.pdf>

3. *Котряхов Н. В.* Деятельностный подход к педагогическому процессу в общеобразовательной школе Западной Европы и России в конце XIX – начале XX веков // Концепт. 2013. № 6 (июнь). ART 13136. URL: <http://ekoncept.ru/2013/13136.htm>.

4. Там же. С. 6.

5. Там же. С. 8.

6. *Reynolds F., Tzanidaki D.* Exploring the meanings of making traditional arts and crafts among older women in Crete, using interpretative phenomenological analysis / F. Reynolds, D. Tzanidaki // British Journal of Occupational Therapy. Aug. 2011. URL: <http://www.cot.org.uk/publications/journals/intro/intro.php>. Здесь и далее цитируется это издание.

---

---

# МИР ГУМАНИТАРНОЙ КНИГИ

---

---

К. Эмерсон

## Трансформативная гуманистика Михаила Эпштейна\*

Манифест – необычный жанр. Подобно крику, он возвещает неприемлемость настоящего, неотложность действий, это рубеж, межа, за которой должны применяться иные принципы. Но наиболее действенные манифесты всегда глубоко погружены в прошлое. Чуткий к разломам и поворотным пунктам истории, манифест с высоты грядущего видит себя провозвестником, пусть даже его призывы не находят отклика. Впрочем, так оно, как правило, и бывает. Манифест выполняет свою преобразовательную миссию, если, описывая методы и цели будущего, не впадает в утопию и не грозит апокалипсисом. Манифесты отличает дерзновенная вера в то, что человечество есть и пребудет. И неудивительно, что трансформативные гуманитарные науки у Михаила Эпштейна имеют долгую и богатую предысторию.

Манифесту предшествуют два десятка книг на русском и английском языках и множество статей, в которых апробируются его идеи – под тем или иным названием и в различных гуманитарных дисциплинах. Среди этих апробируемых концептов имеются следующие: «импровизационное сообщество», «транскультура», «дегуманистика» (то же, что наша дисциплина, но лишенная ее живых субъектов), футуристика, минимальная, или «бедная», религия, «поссибилистика».

В этой книге вы найдете все перечисленные темы, но суть их более отточена, неологизмы умножены, интеллектуальный контекст углублен и стал более полемичен. Эпштейн начинает и заканчивает книгу по правилам истинного манифеста: в начале описано плачевное положение дел, в конце дается «инструкция» с практическими предложениями по его исправлению. Эти последние включают «восстановление реальностей, упущенных точными науками», рождение новых гуманитарных дисциплин (в отличие от нашей практики робко сблизить уже существующие науки), а также проект «Университетского центра гуманитарных инноваций», в котором наша «информационная вселенная» могла бы вырабатывать стратегии для превращения в «трансформационную мультивселенную». Поиски центра или площадки – характерная черта Михаила Эпштейна. В 1980-е годы в Москве он проводил «эксперименты диалогического мышления». А в конце 1990-х, уже в США, эти семинары переросли в «коллективные импровизации» в университетских кампусах. Цель этих семинаров – изучать креативность, интеллектуальные технологии и роль духовности в повседневных мыслительных процессах. Книга Эпштейна – и манифест, и руководство к действию для этой развивающейся виртуальной инфраструктуры. Между критикой настоящего и программой действий находится послание-предупреждение: гуманистика, обладающая таким огромным потенциалом и укомплектованная превосходно образованным персоналом, влачит жалкое существование, не имея точного определения и средств самозащиты. Иногда берет сомнение, имеют ли ее ученые мужи достаточно высокую квалификацию, чтобы учить других или производить конкурентоспособную продукцию. Как нам, гуманитариям, избавиться от комплекса неполноценности, неловкости, ощущения бесполезности и постоянного желания оправдываться, как освободиться от всех этих чувств, которые рождаются, когда мы сравниваем гуманистику с другими областями знаний и технологиями?

Самое верное – начать с того, что Эпштейн называет в главе 15 «дифференциальной этикой». Это его собственное ответвление персонализма. В этой главе мы видим глубокое погружение в этическую философию М. М. Бахтина. Эпштейн дополняет единообразное «золотое правило», в основе которого лежит взаимообратимость человеческих волей, «алмазным правилом»,

---

© Эмерсон К., 2015

\* Предисловие к книге: Epstein M. *The Transformative Humanities: A Manifesto* / ed. and tr. by Igor Klyukonov. Foreword by Caryl Emerson. New York; London: Bloomsbury Academic, 2012. Перевод текста предисловия К. Эмерсон к книге М. Эпштейна впервые опубликован в журнале «Новое литературное обозрение» (№ 131 1/2015 год). URL: <http://www.nlobooks.ru/node/5844>. Печатается с разрешения К. Эмерсон, М. Н. Эпштейна и редакции журнала «Новое литературное обозрение».

многогранным и учитывающим различия: «Делайте то, в чем нуждаются другие и что никто, кроме вас, сделать не может». Хотя эта «единственность наличного бытия нудительно обязательна» (фраза Бахтина), она мало помогает, когда речь идет о справедливости или даже оправдании. Тем не менее это лучшее оружие, чтобы противостоять навязываемой идеологии и не капитулировать перед пассивной риторикой жертвенности. Поступай согласно «алмазному правилу» – и ты всегда будешь востребован. Действуя таким образом, вы с ближним всегда будете стоять плечом к плечу.

Но чтобы следовать этой этике ответственности, теорий и правил недостаточно. Нужны новые научные формы, чтобы узаконить не до конца оформленные, нацеленные на будущее идеи. Нынешний реестр академически узаконенных жанров следует расширить за счет более «творческих, сжатых, энергичных» форм, характерных для глубинного мышления. Записные книжки, манифесты, тезисы, афоризмы, фрагменты, преамбулы были оплотом ученой мудрости прошлых эпох, сегодня же они считаются инструментарием любителей или отданы на откуп полуграмотным блогам и чатрумам. Эпштейн еще в 1982 году в своем «Эссе об эссе» писал: мы остро нуждаемся в сдержанности, краткости и гипотетичности, в «смелых предположениях и осторожных выводах» [1].

Эпштейн, конечно, понимает, что смелые гипотезы трудно удержать на грани осторожных выводов, то есть не давать им слишком большой воли. Стоит ослабить вожжи, как они тотчас же начнут набирать обороты, приобретать сторонников и завоевывать признание. Будут доказывать свой всеобъемлющий системный характер и в силу этого заявлять, что они и есть Истина. Эпштейн, летописец страны, чья всепобеждающая идеология развалилась два десятилетия назад самым смешным и трагическим образом, – специалист возвращать зерна человеческой свободы на уцелевших обломках рухнувшей системы. Эта свобода – одна из тем его книги.

Вторая, не менее мощная тема: гуманитарные организмы, как всякие другие, должны меняться вместе с изменениями во внешней среде. А мы по большей части, замечает Эпштейн, только и делаем, что жалуемся. Он боится, что, не успев мы переделать себя, осознать свое верховенство в культуре, гуманитарии (вместе с гуманитарными науками) вымрут как бесполезное излишество. В своем предисловии он прямо относит себя к кризисным менеджерам. И с мягкой учтивостью (хочу отметить, мягкая учтивость – драгоценное свойство его натуры) пеняет служителям изящных искусств за то, что они поддаются ностальгии, жалости к самим себе, иногда гневу, предпочитают тихие заводи окостеневших текстов и вековых традиций («канонов»), а это парализует всякое действие. В отличие от футуристов, для которых отрицание и поношение культурного наследия было делом принципа, нам следует искать методы оживления накопленных культурных богатств. Появилась скверная привычка употреблять приставку «пост-» – постмодерн, посткоммунизм, постгуманизм, поствоенное время. Подтекст этой приставки всегда реактивный и «реакционный», обращенный в прошлое. Оперативный префикс, настаивает Эпштейн, это «прото-», оно лучше, чем «пост-». «Прото-» указывает, куда мы, возможно, идем, а не откуда мы, к сожалению, пришли. Направление здесь задано, конечно, умозрительно, но ясно одно: если не плетешься в хвосте прошлого, а выступаешь предтечей грядущего, это мобилизует творческую энергию. Чтобы нащупать дорогу к новому, надо его назвать, стало быть, необходимо постоянно думать о создании новых слов для объяснения неведомых, но маячащих впереди очертаний. «Скажу откровенно, – говорит Михаил Эпштейн в интервью, которое он дал в ноябре 2002 года, – мое любимое интеллектуальное занятие – изобретать новые дисциплины, новые методы... Вот чем должна заниматься гуманистика – искать лакуны, пробелы в языке существующих дисциплин и стараться заполнить их» [2].

К всеильной русской догме «назвать вещь – значит создать ее» мы еще вернемся. А пока важно отметить, что пустоты и лакуны в языке не следует заполнять только ради пополнения словарного состава. В сущности, для Эпштейна одна из главных причин кризиса современных моделей обновления гуманистики – словесная избыточность. «Представьте себе ботанику без сельского хозяйства, лесоводства и садоводства, т. е. без практической и экспериментальной базы, – рассуждает он в главе «Вместо заключения». – Или космологию без космонавтики и космических технологий. А между тем именно такое положение существует сегодня в гуманистике. Гуманитарные науки, вместо того чтобы создавать собственные практические и экспериментальные отрасли, погрязли в схоластике». Эпштейн вдохновляется верой, что слова – нечто больше, чем инструмент пополнения словаря: не просто средство заполнения мыслительных лакун, но и генераторы сущностных ценностей. В своих изысканиях он похож на астрофизика, который пополняет карту звездного неба, открывая все новые планеты с помощью интуиции и хитроумных подсчетов микроскопических колебаний орбит или мельчайших вспышек на поверхности звезд.

Вместо того чтобы перейти к целенаправленным действиям, гуманитарии, однако, разбегаются по углам и плачутся. Оглянитесь и прислушайтесь, что говорят вокруг вас: цифровые технологии обездушивают современный мир, разрушают его целостность, лишают индивидуальных черт и чрезмерно убыстряют прогресс. Эпштейн решительно протестует. Никогда прежде, говорит он, гуманитарии не имели таких действенных способов «сохранить лицо» (в прямом смысле) и найти единомышленников. Никогда расстояние во времени и пространстве так мало не значило для сближения людей, концепций, для приносящих радость научных открытий. Никогда еще вопрос хранения и поиска информации не был так близок к наилучшему разрешению. Конечно, текст онлайн не то же, что книга, которую снимаешь с полки. И разумеется, беседа с экраном компьютера отличается от общения с живыми людьми. Но нынешняя реальность требует, чтобы мы переменили отношение к своему физическому бытию или, по крайней мере, к желанному теплу человеческого тела, иначе нам не сохранить интеллектуальное и эмоциональное равновесие. Человеку, в отличие от других живых организмов, свойственна изобретательность: мы умеем, действуя вместе, сообразить, как выбраться из ловушки или даже обратить ее в некое подобие дома. Бесперспективно цепляться за убеждение, что, не следуя традиционным правилам, мы попадем в поток меняющегося киберпространства и утратим наши вечные, любезные сердцу ценности. Эта тревога не покидает нас тысячелетиями [3]. Отвечать на нее следует не жалостью к самим себе или паническим страхом, а новой волной творческого дерзания, поиском новых форм сохранения прошлого и взаимодействия с ним, новых определений для существующих и зарождающихся ценностей. Нам уже давно известны «тектоника», «электроника», «мнемоника», так пусть будет еще и «культуроника». Гуманистика, подобно более отвлеченным наукам, занимает сейчас прекрасные позиции, чтобы сделать смелый рывок вперед. Пора приступить к синтезу методом «эврика!», не опираясь на статистику или существующие нормативы, которые прочно приковывают социологические дисциплины к прошлому и настоящему (именно эти оковы – неважно, справедливо или нет – возводят их в ранг науки). Более смело мыслящее естествознание всегда нуждалось в нашей продукции и любило ее. Вместо того чтобы экспериментировать на свой собственный лад, брызжащие гуманитарии довольно часто прибегают к трюизму – человеческая мысль, такая личная и неповторимая, не может быть объектом экспериментов, которые так почитаются в научных лабораториях.

Эпштейн говорит, что мы слишком долго подвергали остракизму лабораторию ученого. Это ложь, что в лаборатории человеческое существо будут исследовать как бездушный, предсказуемый механизм, обратят в вещь. Театр, музыка, балет – классические примеры подчиняющихся жестким правилам коллективов, объединенных общей целью. Они экспериментируют сообща и получают похвальный, удовлетворяющий всех результат. Но Эпштейн не останавливается на повседневном совместном труде участников исполнительских искусств. В 1980-е он сумел сделать лабораторным труд ученого и писателя – этот самый прочный бастион индивидуального творчества. Исходя из мысли, что общение, будучи осознанным творческим процессом, может переступить границы простой беседы, подключив «приватность, уединенность и медитацию», он придумал «импровизационные сообщества», объединяющие писателей, которые попеременно погружаются то в многомерное мышление, то в одномерную речь. То есть пользуются преимуществом тишины и наслаждаются произнесенным словом. Таким образом, они объединяют «западный опыт ораторского искусства с восточной бессловесной медитацией» [4].

То, что было экспериментом в восьмидесятых, теперь стало нормой – обмен текстовыми посланиями в режиме «nonstop». Спрашивается, почему тогда гуманитарии ворчат, вместо того чтобы радоваться? Слишком часто мы на что-то обижены, тоскуем о прошлом, прибегаем к самообороне. И что хуже всего – ненавидим новые технологии. Нет ничего удивительного, что мы не можем завоевать внимание и доверие корпораций (включая собственные университеты), которые производят товары, имеющие наибольший рыночный спрос: бомбы, потребительские изделия и услуги, красочно упакованную информацию и компьютерную технику.

В начале третьей главы Эпштейн отдает дань Михаилу Бахтину, первому русскому мыслителю-транскультуралисту. Одним из занятных парадоксов книги Эпштейна является тот факт, что Бахтин, в отличие от Эпштейна, был технофобом – терпеть не мог технических новинок. Даже телефон представлялся ему излишеством. Чем можно объяснить это отвращение, незаинтересованность в приборах, обеспечивающих мгновенную связь с удаленным собеседником? Связано ли это с желанием видеть перед собой лицо говорящего, слышать ничем не искаженную речь? Или с инстинктивным чувством, что техника всегда заставляет спешить? Поспешность мешает и в человеческом общении, и в постижении искусства. Возможно, для Бахтина интересен и важен был диалог с канувшим в лету сознанием, с которым общаешься через слова, запечатленные им на бумаге, т. е. диалог с мертвыми и воображаемыми собеседниками, а не с живыми, которым

можно сию минуту позвонить. Бахтин уцелел в сталинскую эпоху, когда беседа была бесценна и зачастую опасна. В наше время – говори с кем хочешь и сколько хочешь, к твоим услугам маленькое мобильное устройство. Эпштейн не сторонник архаичного бахтинского мировосприятия. Но ему очень близки взгляды Бахтина на гибридную природу и центробежную энергию культур, на неизбежную ограниченность ума, который сам себе довлеет.

Эпштейн задает два вопроса в духе Бахтина, касающихся дальнейшего развития гуманитаристики в нынешнем протоглобальном мире. «Достаточна ли модель плюралистического мира, состоящего из многих самоценных, замкнутых в себе культур, для понимания новых межкультурных течений и взаимосвязей? Или современной глобалистике необходимо разработать новую модель, которая бросила бы вызов мозаичному мультикультурализму, точно так же как мультикультурализм когда-то бросил вызов модели “плавильного котла” и “универсальному” культурному канону?» Переход от мультикультурного к транскультурному был центральной темой книги Эпштейна (в соавторстве с Эллен Берри) 1999 года «Transcultural Experiments: Russian and American Models of Creative Communication». («Транскультурные эксперименты: русская и американская модели творческой коммуникации»). Инертность научного сообщества в отношении этих проблем бесконечна. Но Эпштейн не один старается расшевелить своих коллег и пересмотреть структуру гуманитарных программ и учебных курсов – он в хорошей компании. Вместе с книгой Эпштейна «The Transformative Humanities: A Manifesto» («Трансформативная гуманитаристика. Манифест») полезно будет прочитать антологию 2009 года, посвященную той же теме. Стивен Гринблатт, составитель и редактор, назвал ее «Мобильность культур: Манифест» [5].

Гринблатт тоже считает разделение национальных языков и литератур на самостоятельные институциональные единицы сильнейшим препятствием на пути к оздоровлению профессии, поскольку оно предполагает (и поощряет) гораздо большую стабильность и стерильность гуманитарных дисциплин, чем есть на самом деле. Наивно полагать, говорит он, что где-то существуют «прочные, гармоничные, безупречно спаянные национальные или этнические группы» (2). Нормальное состояние мира всегда было безгранично гибридным и текучим. «Шаткая иллюзия об оседлых, местных литературах, которые еле-еле, от случая к случаю движутся в сторону границ, родилась в бюрократичной, косной университетской среде в XIX веке и в начале XX вместе с устрашающим ростом расизма, этноцентризма и национализма», – пишет Гринблатт. И еще: «В реальности, как в прошлом, так, повторю, и сегодня, – везде больше “кочевников”, чем туземцев» (6). Тем не менее «установленная традиционным научным методом стабильность культур» породила ставший тяжким бременем миф: идея «здоровой культурной идентичности» вынуждает искать корни исконного своеобычия, которые в конце концов и находятся (3).

В манифесте Гринблатта представлены географические и политические аспекты подвижности и перекрестного воздействия культур. Эпштейн переносит его идею подвижного культурного взаимодействия в век цифровых технологий. Понятие канона как узаконенного набора текстов уже давно стало терять силу. Следующий этап – принять подвижный, проницаемый «текстоид» как высказывание, лишённое устойчивого авторитета. А перевод – как «соразвод» («interlation»), соположение нескольких версий одного текста, вольно воспроизведенного (переписанного) на разных языках. Затем сам субъект письма должен быть воссоздан в новой дисциплине, которую Эпштейн называет «скрипторикой» и которая, в отличие от дерридеанской грамматики, изучает не письмо само по себе, но пишущего, т. е. персонологию и антропологию письма (см. главу 7). Если мы не сумеем обратить себе на пользу новый цифровой мир, винить будет некого, кроме самих себя. Эпштейн прекрасно знает о недофинансировании образования, уменьшении числа студентов, сокращении штатов, об упадке морального духа в искусстве и литературе из-за коммерциализации гуманитарной культуры. Но он теряет терпение, видя наше пассивное отношение к происходящему. Конечно, нельзя ставить крест на культурном наследии. Но мы обязаны осознать себя людьми, способными осваивать радикально новые инструменты и навыки. Эпштейн посвящает несколько глав не существующим пока дисциплинам, которые помогли бы справляться с наиболее опасными тенденциями современности. Например, исследование культур, парализованных травматическим воздействием нескончаемых потоков информации. Или вот еще совершенно новая область – «хоррология» (от англ. horror): «изучение механизмов самоуничтожения, присущих человечеству, которые делают его уязвимым для разных форм терроризма». Глава 11 кончается рассуждением о «хоррификации» всей нашей жизни после 11 сентября 2001 года. В общем, конечно, ничего хорошего, и понятно, что еще один неологизм, описывающий столь скверное положение вещей, ничего не улучшит. Но, тут же прибавляет Эпштейн, если вы не предъявите новому миру, отвергающему застывшие структуры, полезную и творческую идею, никакое финансирование вам не поможет.

Как лучше всего распространять идеи? Ноябрьская колонка 2002 года в «Хронике высшего образования», посвященная Эпштейну, значительное место уделила его взглядам на проблемы гуманистики, высказанным в книге «Голоса, вопиющие в новой пустыне: из архивов Московского института атеизма». Написанная в 1980-х, она появилась на свет благодаря гласности 1990-х и была опубликована на английском издательством «Paul Dry Books» только в 2002 году. Как «новая пустыня», так и атеизм заслуживают пристального внимания. Нарочито фрагментарная, сплетенная из множества цитат, книга «Голоса...» – это тройная мистификация и пародия: роман, состоящий из нескольких беллетристических слоев, объединенных секретным документом. Документ этот – доклад, написанный в 1985 году некоей Раисой Омаровной Гибайдулиной, доктором философских наук, членом партии, которой было поручено изучить новые жизнеспособные духовные секты, возникающие на оскудевшей почве марксистско-ленинской идеологии.

Ядро книги – засекреченный доклад Гибайдулиной «Новое сектантство», в котором описан зарождающийся в стране богатый духовный мир. Секты последнего дня, ковчезники и пустоверцы, стремятся обратить в свою веру как можно больше последователей. Наряду с ними действуют литературная секта пушкинцев, националистические секты «Красная орда» и хазариане, а также афеяне (доброверцы и греховники) и неопетишистские «религиозно-мещанские секты» пищесвятцев и вещесвятцев. Гибайдулина, воинствующая безбожница и ветеран борьбы СССР за победу атеизма, была сначала сильно озадачена полученными результатами. Но как убежденная материалистка, обученная серьезно относиться к объективным данным, она продолжала собирать удивительнейшие факты. Из других частей книги мы узнаём, что Гибайдулина пережила крушение коммунистического режима и в последние десять лет жизни обратилась к изучению кибертехнологии и виртуального пространства. Она усмотрела в них высшую, освободительную фазу коммунистического (коллективно-коммуникативного) идеала. Опираясь на этот глобальный «синтеллект», Гибайдулина изобретает новый «творческий атеизм», способный (благодаря гегелевскому снятию) любовно вбирать в себя все верования. Отмена цензуры испугала ее, как и многих из ее поколения. Постмодернистские тексты, хлынувшие на российский рынок, лишены того дисциплинированного скептицизма, который всегда отличал ее культуроведческие описания. Постмодернизм был для нее поклонением «игровым» знаковым системам как идолам, со всеми сопутствующими умонастроениями антигуманизма, язычества и анимизма. Новые теоретики, печально замечает она, так же вульгарно суеверны, как стародавние теисты, которые «даже неспособны вступить в серьезные этические отношения» со своими «невнятными божками» (лингвистическими структурами, эпистемологическими кодами, подсознанием). В 1996 году Гибайдулина, уже на пенсии, наткнулась в журнале «Октябрь» на статью Михаила Эпштейна о «бедной религии» и написала в редакцию взволнованное, возмущенное письмо. Эпштейн не успел ей ответить – она умерла в одной из московских больниц. В посмертно опубликованных набросках ее нового проекта «Духовные движения будущего» слышны, кажется, мотивы, дорогие самому Эпштейну.

Значит ли это, что книга (т. е. издание ее книги Эпштейном) – выдумка? Трудно сказать, – ответил Эпштейн корреспонденту. Если бы эти люди и культы не существовали, их надо было бы выдумать. Иначе не поймешь закатных лет советской власти и не объяснишь резких поворотов мысли доктора наук, профессора Р. О. Гибайдулиной. И так всегда у Эпштейна: чем причудливее имена или чувства, тем серьезнее он их преподносит читателю. Заканчивает он свои «Голоса...» послесловием «Комедия идей», где призывает освободить творческую мысль от всех беспощадных к ней тотальных идеологий и узаконенного ученого бюрократизма. Пора ей вернуться к «умозрительным фантазмагориям», где она была бы открыта миграциям и мутациям, в согласии со своим гипотетическим содержанием. Сегодня мы можем отдать должное «Голосам, вопиющим в новой пустыне» как раннему, еще размытому прообразу прикладной, или экспериментальной, гуманистики.

Многое в этой книге очарует и вдохновит читателя: глобальная эрудиция Эпштейна; оптимизм в отношении науки, которая, как он считает, служит человеческому развитию; глубина, изобретательность и гибкость ума, которому ничего не страшно и все интересно. Будущее восхищает его, а не приводит в ужас. И нет ничего удивительного в том, что Эпштейн посвящает целую главу (16) понятию «интересное», отличному от определения, которое дали этому термину Делёз и Гваттари в 1980-х годах, противопоставив его жесткой, статичной истине, на которую притязает знание. Интересное, говорит Эпштейн, категория, которая «не только противостоит истине, но и соединяет в себе истинное и достоверное, с одной стороны, и невероятное и чудесное – с другой. Например, интересная теория представляет собой самое логичное и убедительное доказательство того, что есть наименее вероятное. Другими словами, степень интересности обратно пропорциональна вероятности выдвинутых тезисов и прямо пропорциональна

достоверности их доказательств... «Интересное» находится между двух взаимно исключающих и равно необходимых аспектов явления». За всем этим проглядывает – как и у позднего Бахтина [6] – метафизика, которая не столько близка Платону, Марксу и Канту, сколько христианизации Аристотеля в работах св. Фомы Аквинского. Онтология томизма постулирует, что каждый вопрос, поставленный наукой или философией, имеет две стороны: это и проблема, и тайна. Проблема – дело эмпирики, эта загадка решается ученым. Тайна же – это область веры и интуиции, так что лишь убежденная вера ищущего может выявить ее сущность [7]. Эпштейну не трудно усмотреть тайну в большинстве научно-технических открытий, поскольку его интересуют тайны как пути к практическому знанию.

Эпштейн верит в будущее гуманитарных наук, в их человечность и, как следствие, в само человечество. Но три тезиса в его книге вызывают изумление и, разумеется, ставят новые вопросы. Забегая вперед (в духе «протеизма»), изложу их. Отголоски первого тезиса слышны на протяжении всей книги: Эпштейн страстно верит в то, что слово обладает силой обозначить проблему и найти путь к ее решению, которое удовлетворило бы всех – и того, кто поставил ее, и того, кто ожидал решения; что оно способно совершить прорыв в будущее. Никто не станет спорить, что слово – инструмент на удивление гибкий, действенный и многоцелевой. Но может ли он охватить все концепты, касающиеся творческих видов деятельности, все побудительные мотивы человеческого общения? Оставив в стороне упрощающий «лингвистический поворот», который как ураган изменил курс европейской гуманитарной науки в середине прошлого века, в этой вере можно различить бахтинское, чуть ли не навязчивое пристрастие к «высказыванию». В своей последней статье Бахтин провозгласил: «Язык и слово почти всё в человеческой жизни» [8]. Эпштейновская концепция гуманистики (и, очевидно, феномена человеческого) литературо- и логоцентрична. Хотя в главе 6 («Семиургия: от языкового анализа к языковому синтезу»), которая посвящена этой концепции, и подчеркнута важность знаков вообще, а не только фонем или слогов, все его умозаключения выводятся из слова, все примеры взяты из поэзии и фольклора. Среди потенциальных читателей книги Эпштейна – танцоры, мимы, музыканты, скульпторы, художники-портретисты, дизайнеры. Все это – деятели «изящных искусств», значительной части гуманистики. Они выражают себя, заявляют о себе, не прибегая к словам, с абсолютной внятностью. И они могут почувствовать себя исключенными из такого подхода к творческой гуманистике.

Вопрос, следовательно, в том, так ли необходима для манифеста Эпштейна вера в преобразующую силу слова и только слова. Можно ли создать совершенно новое танцевальное движение, необычный жест, неожиданную последовательность аккордов, неординарное звучание певческого голоса, прихотливую портретную зарисовку, новый резной орнамент в камне, которые были бы эквивалентны его чудесным неологизмам (инфиниция, информатизация, ноократия, соразвод, ихносфера)? Распространяется ли творческая энергия преобразующей модели Эпштейна на язык нелингвистических выразительных систем? В самом деле, почему танцор, скрипач, художник-акварелист или архитектор должны думать или говорить только словами, а не движением, тоном, ритмом, красками, оттенками, силой звука, временными и пространственными представлениями? В этих творческих сообществах вы находите некое произведение – и откликаетесь на него своим собственным. Слышите мелодию – и в ответ поете; вступаете в круг танцующих – и свое состояние выражаете движениями тела. Язык за зубами, а все-таки вы в полную меру общаетесь с людьми, разделяя их настроения, навыки, вдохновение. Если литературные гуманитарии заняты лишь поисками спасения друг друга, то с ними, разумеется, дело обстоит просто. Их оружие – слово. Устное или печатное, оно прокладывает себе путь: чтобы примкнуть к ИнтелНету Эпштейна, достаточно нажать клавишу. Это может стать для многих преобразующим началом, особенно для тех, кто верит, что наши самые смелые идеи и творческие прозрения рождаются словом и выражены в словах (или, случается, через отказ от них). Но многие формы творческого самовыражения не имеют ничего общего с вербальным языком. И в книге Эпштейна, как и в семиотике Юрия Лотмана, чувствуется междисциплинарное, космическое по масштабу стремление привлечь другие мощные выразительные средства – вот только как?

Два других спорных и поражающих воображение тезиса касаются древнейшей войны плоти и духа. Начнем с плоти. К острополюемическим разделам книги относится часть третья, «Человек и машины», особенно глава 8 – «Судьба человека в постчеловеческую эпоху». Название, разумеется, ироническое – Эпштейн противник любых «пост-». Настоящая тема здесь – прототехногуманизм, понятие, полностью совместимое с гуманизмом, «поскольку самое человеческое в человеке – превосходить и технологизировать себя». Что из этого следует? Новая дисциплина «гуманология» разработает программу выполнения этой преобразовательной задачи. Коротко говоря, киборг, гибридный кибернетический организм, перестанет казаться монстром или карикатурой и станет восприниматься как усовершенствованное человеческое существо. И дальше:

усовершенствованное существо подключено к источнику энергии, специально встроенные микроскопические устройства постоянно поддерживают его связь со средой, отвечающей его личным потребностям. Это уже не просто прославленный киборг, это произведение искусства. «Техногуманизм, – пишет Эпштейн, – обеспечит видовое выживание человека с помощью технологии как высочайшего рода искусства». Боюсь, что осуществление проекта, ставящего перед собой такие эстетические цели, – титаническая работа. Надо будет проститься со старыми моделями общения и научиться ладить с соседями, живущими в собственном времени и пространстве и почти не выходящими из дома. Придется оставить в прошлом старые представления о красоте человеческого тела, созданные героическими или откровенными скульптурами Древней Греции и картинами Рембрандта. Предстоит переопределить наше чувство прекрасного, выделяя когнитивное и конструктивное за счет чисто физических пропорций.

Здесь Эпштейн решается перекинуть мост от слов к иным коммуникативным средствам. Правда, вначале все же придется заявить о них «печатным способом». Имеющаяся в распоряжении инфосфера станет в конце концов «активной частью моего ума, – предсказывает он. – Я буду общаться с сетями, используя голос, жест, прикосновение, которые тоже станут частью бесконечно растущей и по-своему креативной памяти синтеллекта» (так Эпштейн называет комбинированные интеллектуальные возможности человека и машины). В главе 14, «От тела к “я”, или Каково быть тем, кто ты есть?», он предсказывает, что ноосфера («сфера мысли», вслед за геосферой и биосферой), возможно, когда-нибудь будет напрямую общаться с человеческим сознанием, «не нуждаясь больше в теле как посреднике». Это, конечно, удивительно слышать от гуманитария. Примиряет то, что Эпштейн в этом твердо уверен. Прямое общение может быть уже сегодня заменено дистанционным, через цифровых посредников, и управляться одновременно всеми участниками. В нашем распоряжении сегодня много новых средств и каналов, чтобы победить одиночество. Но, настаивает Эпштейн, будучи даже в критической отчужденности, человек всегда остается тем, что он есть. Его волнует не телесность как таковая, а тело знания, напрягшее мускулы, ускоряющее бег, способное взорваться энергией мысли. В главе 20 Эпштейн прибегает к великолепной метафоре, смело применяя эйнштейновскую формулу к гуманистике: «Энергия мысли извлекается из тела знания, производя многочисленные, быстрые, светоподобные, бесплотные, фиктивные, виртуальные комбинации из бывших его частиц». Кто станет отрицать, что великую мысль, действительно, можно иногда ощущать такой волнующей и подвижной. Противоречие возникает, когда начинаешь думать о равновесии между умом и телом, о контрасте между хрупким организмом, тщетно борющимся со старостью и немощью, и величественной неуничтожимой ноосферой, где участвуют все и нет побежденных. Захватывающая мысль – возможность стать протосверхчеловеком. Но освобождает ли она традиционное смертное тело от присущих ему волнений?

Эта мысль подводит нас к третьему поразительному тезису манифеста Эпштейна, в той же, третьей части книги. Но теперь речь пойдет о духовной стороне человека, о *технотеизме*. Эпштейн утверждает, что современные открытия в космологии, цифровая «революция», глобальные сети, информационные матрицы и протосинтеллектуальное состояние человечества – все это, совокупно названное «когнитивной религией», способствует, как никогда, вере в Высший разум. Эпштейн не уступит мистической природы мультиверсума фундаменталистам, противникам интеллектуализма. Не жалуется он и атеистов, вроде Ричарда Докинса (Richard Dawkins), чью упорную защиту атеизма под прикрытием научного метода Эпштейн считает недалёковидной. Если и впрямь «В начале было Слово», из этого следует, что «информационные модели предшествуют телесному существованию». Все науки будут черпать силы из этой гипотезы – и гуманитарные, и естественные. «Пришло время, – пишет Эпштейн, – говорить о религиозности знания, не только о религиозности веры. <...> Почему бы наука не могла, опираясь на воспроизводимые опытные данные, найти общий язык с теологией?» Похоже, М. М. Бахтин думал о подобной интегральной картине мира, когда в статье о методологии гуманитарных наук прибавил к «абсолютному новшеству» слово «чудо».

\* \* \*

Михаил Эпштейн, теоретик-культуролог, принадлежит к «здоровомыслящим» людям (если заимствовать знаменитое выражение Уильяма Джеймса из его «Многообразия религиозного опыта»). В своей шестой лекции американский философ витиевато изрек: «...здоровомыслящий человек живет обычно на той стороне черной полосы жизни, куда заглядывает солнце» [9]. Эпштейн полностью подчинил себя этому восхитительному принципу. Его якорь спасения – непознанное. Банк данных и мировые загадки – для него звенья одной цепи. Наполовину созерцатель, наполовину прагматик, Эпштейн стремится свести воедино «реальность незримого» (тема

третьей лекции Джеймса) и «инструментальность чистых идей». Их взаимосвязь, говорит Джеймс, необходимая предпосылка для любого позитивного верования [10]. Любое зло или дурные предчувствия, существующие в нашей жизни и в интеллектуальном творчестве, могут быть выделены, названы, исследованы, разложены на составляющие, подвергнуты критике и даже, возможно, истреблены. Для здравомыслящих людей негодное и злое не являются неотъемлемыми свойствами жизни, нужно лишь приложить усилия, и они станут излечимы. Они – «порождение нашего разлада с вещами и неумения приспособиться к окружающей среде». Для Эпштейна все существующие в мире вещи (организмы, тексты, тела, машины) «интересны» по определению. Те, кто исследует их – в научном центре, а лучше всего, используя Всемирную паутину, – будут вознаграждены. Эти модифицированные, гибридные вещи, дарованные нам высокими технологиями, – отличное подспорье для работы духа. Чтение этой книги, даже для «страждущих душ», оплакивающих судьбу гуманистики, может стать откровением. Или, если откровение угрожает коротким замыканием для экранов, кабелей и штепселей, поддерживающих единство души и тела, скажем по-другому: книга эта станет для читателя (по самой меньшей мере) весомым и совершенно уникальным мыслительно-религиозным опытом.

*Пер. с англ. Марины Литвиновой*

### Примечания

1. *Epstein M. The Transformative Humanities: A Manifesto / Ed. and tr. by Igor Klyukanov. Foreword by Caryl Emerson. New York; London: Bloomsbury Academic, 2012.* Перевод предисловия выполнен по этому изданию.

2. «Дерзость виденья – и благоговение перед самими вещами. Смелость посылок – и кротость выводов» (Эпштейн М. Все эссе: в 2 т. Т. 1: В России (1970–1980-е). Екатеринбург: У-Фактория, 2005. С. 16).

3. «A Cultural Hero of the Soviet Era Looks to the Future. Now at Emory, Mikhail Epstein envisions new modes of thought in the humanities»: Interview conducted by Peter Monaghan // *The Chronicle of Higher Education*. 2002. November 22.

4. Напоминание (его бы оценил Эпштейн) о том, что наш страх «умственного переполнения» очень стар, содержится в книге: Blair Ann M. *Too Much to Know: Managing Scholarly Information before the Modern Age*. New Haven: Yale University Press, 2010.

5. Эпштейн приводит веские аргументы в пользу письменного характера творческой импровизации в этих лабораториях, в частности указывая на Россию и Ближний Восток как место встречи между античной публичной риторикой и восточной молчаливой медитацией, что отчасти объясняет «любовь к книгам, грамоте и письму». «Перед листом бумаги или компьютерным экраном человек чувствует полную меру своей творческой индивидуальности. Без письма импровизация легко переходит в разговор, обмен мнениями, т. е. чистое общение... Именно письмо позволяет разрешить дилемму речи и молчания» (см. гл. 17, «Импровизационное сообщество», в кн.: Berry E., Epstein M. *Transcultural Experiments: Russian and American Models of Creative Communication*. New York: St. Martin's Press (Scholarly and Reference Division), 1999. P. 201–213, esp. 207).

6. *Cultural Mobility: A Manifesto / S. Greenblatt et al. (Eds.)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. Далее страницы указываются в круглых скобках в тексте статьи.

7. См. «К методологии гуманитарных наук», где он отмечает неадекватность текущего «мелко человеческого отношения к будущему (пожелания, надежды, страха); нет понимания ценностных неопределенности, неожиданности, так сказать, “сюрпризности”, абсолютной новизны, чуда и т. п.» (Бахтин М. М. *Эстетика словесного творчества*. М.: Искусство, 1979. С. 361–373).

8. Самым прославленным сторонником этого метафизического воззрения в XX веке был католический философ-томист Жак Маритен; см. особенно его «Предисловие к метафизике: семь лекций о бытии» (1934). Но взаимодействие между спекулятивным и практическим знанием, а внутри практической сферы – между производством и делом постоянно проходит через работы Маритена (как и Эпштейна).

9. См. работу «Проблема текста» (1959) в кн.: Бахтин М. М. *Эстетика словесного творчества*. М.: Искусство, 1979.

10. James W. *The Varieties of Religious Experience* [1902] // *Idem. Writings 1902–1910*. New York: The Library of America, 1987. P. 1–477, esp. 128.

See more at: [http://www.nlobooks.ru/node/5844#\\_ftn1](http://www.nlobooks.ru/node/5844#_ftn1)

---

# ЛИЧНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

---

Ю. А. Сауров

## Многомерное пространство-время Якова Дмитриевича Лебедева (методологические заметки к портрету ученого)



*Поздней осенью, почти десять лет назад, после тяжелого рабочего дня защит диссертаций, мы шли пешком из института ко мне домой. И для того, чтобы как-то по функции пообедать, а по времени поужинать, надо было что-то купить по пути в магазине. В магазин мы зашли вместе, хотя я был недоволен: раз пригласил, то хочу сделать так, как хочу... Но Яков Дмитриевич не подчинился давлению и стал делать покупки по логике «романтической цели» гостя. Что тут скажешь: свернуть его на прагматическую задачу поесть было невозможно. В другом случае я бы взбунтовался, но от его действий исходит какое-то удивительно естественное, цельное, живое, доброе отношение, что не было сил сопротивляться. И так повторяется каждый его приезд в Киров из Вологды. Редкая для меня традиция.*

**Диссертационное исследование.** Сначала с Я. Д. Лебедевым я познакомился заочно – меня довольно настойчиво из диссертационного совета в Ярославле убедили, в том числе с обращением к ректору, выступить оппонентом по его диссертации. Основная причина отказа была в нагрузке, да и в понимании, как нелегко дать содержательный отзыв. Подготовка защиты шла медленно. Долго, почти

полгода, читал докторскую диссертацию, медленно продираясь через сложные смысловые построения соискателя по теме «Логико-графический метод структурирования и измерения дидактической информации в профессиональной подготовке учителя физики» (2005). До сего времени у меня сохранились три варианта автореферата, которые я читал по мере поступления. И уже при работе над отзывом в прикладной части диссертации обнаружил любимую для моего духа тему – необходимость формирования методологической культуры учителя физики. Она была прописана тщательно, конкретно, профессионально. И уровень понимания этой сложной проблемы постепенно вызывал всё большее уважение к автору, смягчал моё отношение оппонента.

Потом я приехал в Ярославль. Защита диссертации в Совете проходила трудно: информационно сложным оказался доклад, не очень выгодными оказались как вопросы, так и ответы на них, было много редакционных правок формулировок научной новизны, теоретической значимости и т. д. Всем было трудно. Но текст диссертации, труд соискателя в статьях и книгах, весьма перспективная и глубокая тема, профессиональный путь Якова Дмитриевича, наконец, удача... убедили Высшую аттестационную комиссию РФ, и вот диплом доктора отчеркивает время «до того» от «после того»...

Запомнилось, как после защиты и банкета Яков Дмитриевич провожал меня на поезд. Мы часа два ходили по вокзалу и говорили о работе над заключением, об оформлении бумаг, но главное, о смыслах и перспективах темы для дальнейшей работы. Он несколько отрешенно продолжал жить своей сложной темой под стать его сложной жизни. И это отношение меня зацепило к этому человеку.

**Конструктивная идея** докторского диссертационного исследования Я. Д. Лебедева сформулирована ёмко:

«ГИПОТЕЗА ИССЛЕДОВАНИЯ СОСТОИТ В ТОМ, ЧТО СУЩЕСТВУЕТ ПРИНЦИПИАЛЬНАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ ЛОГИКО-ГРАФИЧЕСКОГО МЕТОДА СТРУКТУРИРОВАНИЯ И ИЗМЕРЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕГО БОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНУЮ РЕАЛИЗАЦИЮ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ. ОНА ОКАЖЕТСЯ СПРАВЕДЛИВОЙ ПРИ СЛЕДУЮЩИХ УСЛОВИЯХ:

- если на основе предлагаемого метода теоретические положения и практические разработки обеспечат выделение компонентов профессиональной подготовки учителя физики;
- будет обеспечена траектория профессионального развития каждого студента;
- доказана необходимость диагностирования методологических компонентов курса физики, определяющих стратегию индивидуального развития учащегося, для улучшения качества обучения».

**НАУЧНАЯ НОВИЗНА ИССЛЕДОВАНИЯ** ОБОЗНАЧЕНА ПО СРАВНЕНИЮ С ДРУГИМИ РАБОТАМИ ДОКТОРСКОГО УРОВНЯ ПРЕДЕЛЬНО КРАТКО, ЧТО ДАЖЕ УДИВИТЕЛЬНО:

«1. Предложена и обоснована концепция базисного моделирования дидактической информации и диагностики компонентов методологической культуры будущего учителя физики.

2. На основе обобщённого базиса системных описаний дидактической информации установлены связи индивидуальных психических функции сознания с учебно-воспитательным процессом, что позволяет реально организовать индивидуально-ориентированное обучение будущего учителя физики и ученика.

3. Разработан дедуктивный подход для порождения и доказательства типологической полноты (или неполноты) дидактических эмпирических типологий в педагогических исследованиях.

4. НА ОСНОВЕ ОБОБЩЁННОГО БАЗИСА СИСТЕМНЫХ ОПИСАНИЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ РАЗРАБОТАНА ТЕХНОЛОГИЯ ПОРОЖДЕНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК В ДИДАКТИКЕ ФИЗИКИ».

Но методологические и теоретические абстракции в работе не повисают формально, а из них выводятся на платформе эмпирического материала физики и дидактики физики новые методические системы обучения физике. Только один пример конструктивного обоснования содержательных решений.

*«Тест-программа задаёт уровень методологической культуры учителя физики. Этот уровень определяется исторически сложившимся на данный момент развитием физики, методологии науки и дидактики. Фактор отражения определяет общий уровень развития физического знания, понятийный фундамент его на данном историческом этапе. Фактор регулирования задаёт уровень развития методологии науки вообще и концептуального фундамента физического знания, в частности. Фактор реализации определяет уровень развития теории обучения и преобразования (на различных “языках” мышления) содержания предмета изучения. Эти три фактора однозначно определяют уровень методологической культуры учителя физики. Математизация физико-теоретического знания, начавшаяся с трудов Ньютона, органично связана с многовековым процессом концептуального обоснования математики. Ньютон позаимствовал у математиков не только универсальность геометрических и алгебраических моделей (вместе с концептуальным аппаратом, необходимым для их изучения), но и тот метод теоретизирования, который сформировался в математике в многовековом процессе её обоснования. Всё это и обусловило специфику познавательных процессов современной физики. Объекты её открываются в результате теоретических построений, но не обобщения опытных данных. Однако постулирование существования объектов со странными, необычными свойствами (очарование, цветность, тахионы...) должно соответствовать фундаментальным законам физики, а также основополагающим философским предпосылкам физического познания, определяющим вообще необходимые условия объективного “мышления предмета”. Следствия теории должны подтверждаться экспериментальными данными.*

*Человек отражает мир сразу на многих “языках” (четыре вида информационных языков: предметный, образный, знаковый, символический), следовательно, знания учителя физики опреде-*

ляются особенностями когнитивных процессов: избирательностью, гибкостью, многообразием способов видения мира и решения возникающих задач. Организуя процедуры контроля знаний, учитель физики стремится понять сущность процессов на макроскопическом (когнитивном) уровне, в основе которого лежат процессы на микроскопическом (нейронном) уровне. И если у людей и животных, в соответствии с современными нейрофизиологическими исследованиями, процессы обучения могут быть сведены к закреплению определённых изменений, происходящих в синапсах, то мы фактически тестируем нейронные сети, образовавшиеся в результате учебной и внеучебной деятельности».

Сама программа на языке измеряемых качеств конкретно представлена в приложении диссертации. **Приведем примеры формулировок:** «1. Студент должен знать, что сформированный образ физического объекта отображает часто повторяющиеся особенности объекта. 2. Студент обязан научиться формулировать понятия, поскольку они отражают общие и существенные свойства и отношения физического объекта... 20. Студент должен знать, что умение воспроизводить физический объект в знаковой, символической, образной и предметной форме способствует его целостному представлению». Всего таких элементов знаний-требований освоения методологической культуры приведено более сотни. Пока в методике обучения физике этот материал не освоен.

**Научное сотрудничество.** Но ничего бы дальше не произошло, если бы не некоторые события здесь, в Кирове, в проведении которых Яков Дмитриевич оказался «в нужной точке в нужное время». Сначала его пригласили в оргкомитет конференций, потом в наш диссертационный совет. Это были приезды и выступления на традиционных Всероссийских конференциях «Модели и моделирование в методике обучения физике» и «Настоящее и будущее физико-математического образования», но главным образом по частоте и времени встреч участие в работе диссертационного совета. Тут и образуется примерно десять часов времени за два-три дня для разговоров, планов, глотка красного сухого вина, чая и яблок... Так приходит и существует время понимания. Одним из частных результатов многочасовых трудных диалогов стали две совместные статьи «Вопросы эпистемологии в методике обучения физике» (2007) и «К вопросу о трудностях освоения студентами моделирования в курсе физики» (2010). Приведём **две мысли тех статей**, важные и интересные сейчас для понимания вектора развития науки методике физики:

*«На современном этапе развития методике обучения физике существенным является изучения взаимодействия элементов внутри самой науки... Целью является повышение эффективности её функционирования. Вот почему разработка схем представления знаний представляется актуальной. Без неё невозможно построение теории методического знания (эпистемологии).*

*При раскрытии смысла и содержания фундаментальных категорий и понятий дидактики физики явно не хватает инструментальных средств работы с этими эпистемологическими единицами. Сложность, многофакторность понятий требует многомерного пространства для задания их отношений. Последовательная реализация такого подхода была в частности Гилфордом. Экспериментальные исследования мыслительных способностей индивида позволили Д. Гилфорду предложить способ представления содержательной информации в терминах «операция», «содержание», «продукт». На основе теоретических представлений о сущности и механизмах информационно-формационных процессов была предложена объёмная модель познавательных способностей субъекта, которая определяется сочетанием: операция, содержание, конечный мыслительный продукт».*

*«Методика обучения физике, как наука, занимается не только производством норм деятельности, но объясняет, отчасти предсказывает реальные методические процессы (образовательные действия). Вот почему должен развиваться её научный аппарат, должны строиться теоретические концепции, в том числе на основе широкого видения процессов познания. Ниже и предлагается некий теоретический инструмент для понимания моделирования как мышления.*

*В работе В. Б. Губина показано (на примере термодинамики и квантовой механики), что у человека законы материального мира “возникают” в отражении на основании некоторого объекта (вещи) природы и освоенных способов деятельности с этим объектом (вещью). Они, законы, есть некоторая конкретная специфическая модель реальности, ограниченная освоенной деятельностью. Таким образом, все объекты, которые удаётся “видеть” в мире, выделяются нами в отражении конкретной освоенной ограниченной деятельностью, что указывает на деятельность-механизм формирования объектов отражения.*

*Передача новому поколению накопленного деятельностного опыта через деятельность учебную с идеальными объектами была предпринята В. В. Давыдовым. Однако дальше младшей школы этот опыт реализовать не удалось. Нельзя сказать, что этот опыт отрицательный, однако его широкое распространение, по нашему мнению, не удаётся в силу некоторой слабости ме-*

тодологии психолого-педагогических исследований и сложности объекта исследования – человек. Здесь под методологией исследования подразумевается междисциплинарный подход, который не прививается в исследованиях такого рода».

**Ещё несколько фактов нашей профессиональной жизни, вырванных из бесконечности.** Событий-фактов было много, в принципе не счесть. Прежде всего, потому что они текут во времени и не измеряются, не фиксируются и уходят в подсознание как в вечность. Но что-то под цель выныривает...

**Событие-факт первый.** Яков Дмитриевич тихо и много слушает. Но и говорит. Вот почему-то он убедил себя в обязательстве: раз приехал, то следует полноценно отработать на защите, выступить то ли с вопросом, то ли с оценкой очередной диссертации. А это требует усилия во времени, меняет действия других членов совета, создает какое-то движение, в конечном итоге – меняет смыслы происходящего.

**Факты вторые: действия и слова.** Возраст и время приводят к словам (разговору, диалогу) только тогда, когда возникает дело. Вот уже несколько раз я писал рецензии на его методички для студентов по общей физике, в итоге суммирования в этом году вышло достойное учебное пособие, современное по влиянию методологии познания на структуру и содержание материала. Даже из фрагмента рецензии пособия можно увидеть его дидактический потенциал: «Содержание пособия правильно направлено на ознакомление студентов с основными идеями и методами физики. Это возможно через формирование у студентов понимания знакового языка и на его основе приобретение навыков построения моделей реальности, что в итоге позволяет перейти на язык математики и приобрести навыки владения математическими действиями...».

- 3.37. стр. 7-9 было бы неплохо подтвердить ссылками, пусть и только на Вас.  
 второй абзац (за), например, там же как... можно даже "там же как" записать - "!" ??  
 в первом абзаце неплохо было бы подтвердить ссылками, пусть и Вашими.  
 стр 8 ссылку "отношение"... "соотношение" ??
- 38 стр. 1 а знает, отсюда - ...? а отсюда знает - ...  
 стр 8 например, ?  
 предпоследний абзац: ... (.....) ..... в конце -  
 последняя строчка: неровной развита как само... ?
- 3.40 4-й абзац (..... 64 гдд) ? (..... 64 гдд) ?
- 3.42 стр. 14: ... людей, в частности угловых, ?  
 стр. 6: в основном, научно-исследовательские ?
- 3.45 стр. 1 ... упоминается: а) ..... б)  
 стр 10 ... неформальная... неформальная ?
- 3.46 рис. 1.6 принцип (интерпретация) взаимодействия: • Технологичность •
- 3.47 первый абзац Четвер. так управляющего - ... и ?
- 3.48 стр 10-12 сверху термин естествен? или как пишется? Голуб. Главным  
 Яковича, лучше ситуация физике. Изменить.  
 предпоследний абзац: ... деятельность учителя, помогающая - в иск-и ма-я; в 9  
 стр 10-ч Якович: в иск-е... знания: неограничена!

**Событие-факт третий.** В сентябре 2011 г. я обратился к Я. Д. Лебедеву с просьбой написать рецензию на «юбилейную» монографию, выслал по электронной почте рукопись. И потянулось время. Все написали рецензии, а от него все нет. И вот по электронной почте стали приходить картинки страниц рукописных замечаний (см. пример). Оказалось, что рецензент не только сформировал мнение, но ещё и вошел в работу по совершенствованию рукописи: то в одном месте нашел слово лучше, то в другом. За двадцать лет для меня это единственный случай такого качественного отношения к второстепенному по большому счету заданию. И я отпечатывал одну, вторую, третью страницы замечаний, вгрызался в текст рукописи с правкой, с половиной вопросов вынужден был согласиться. Было так неохота ещё раз во всё вникать, но в то же время было приятно от того, что кто-то всё это понял и откликнулся мыслью. Слов нет, это стиль учёного.

**Событие-факт «энный»,** который где-то впереди. Но для меня он будет. И эта вера, и эта задача живут на знании Якова Дмитриевича Лебедева.

В его случае я легко понимаю и принимаю, что доктор педагогических наук Яков Дмитриевич Лебедев – человек «познающий» по какой-то внутренней потребности. Хотя живет он и реалиями нашей жизни: работает в двух-трех местах, модернизирует свою дачу, ходит в магазин покупать хлеб... Словом, всё обычно и знакомо. И вечно.

**Ю. А. Сауров,**  
профессор

---

---

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

---

---

**БОБКОВ Олег Борисович** – кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры тактики и общевойсковых дисциплин филиала военного учебно-научного центра ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» 446007. Самарская область, г. Сызрань, ул. Маршала Жукова, 7.

E-mail: habol-oleg@mail.ru

**ВАХРУШЕВА Людмила Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: l-vahr@yandex.ru

**ГУСЬКОВ Андрей Николаевич** – доцент кафедры бронетанковой техники Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища (военного института) имени генерала армии В. Ф. Маргелова. 390031, г. Рязань, пл. Генерала армии В. Ф. Маргелова, д. 1.

E-mail: anguskov67@ya.ru

**ДОМРАЧЕВ Дмитрий Гарриевич** – кандидат юридических наук, зав. кафедрой государственно-правовых дисциплин ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf\_gpd@vshu.kirov.ru

**ДРОВОСЕКОВ Сергей Эдуардович** – ассистент кафедры практической психологии Института педагогики и психологии ВятГГУ.

E-mail: drovosekov89@gmail.com.

**ЕЛСУКОВА Анна Валерьевна** – магистр гражданского права ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: ann-elsukova@yandex.ru

**МАШКОВЦЕВА Лариса Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: lariskin1@yandex.ru

**ОГАНЕСЯН Микаел Давидович** – аспирант кафедры безопасности жизнедеятельности и промышленной экологии Московского государственного промышленного университета. 115280, Москва, ул. Автозаводская, д. 16.

E-mail: dotz-davo@mail.ru

**ПОМЕЛОВ Владимир Борисович** – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf\_pedagogiki@vshu.kirov.ru

**РАКИПОВА Минзалия Шамсуллоевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков неязыковых специальностей ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: mrakip2010@mail.ru

**РУДАКОВА Вера Леонидовна** – студентка института педагогики и психологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf\_pmdno@vshu.kirov.ru

**РЫЧКОВА Ирина Николаевна** – аспирант кафедры государственно-правовых дисциплин ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: irina020683@mail.ru

**САВИНОВА Светлана Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf\_pmdno@vshu.kirov.ru

**САУРОВ Юрий Аркадьевич** – доктор педагогических наук, профессор, член корреспондент РАО, профессор по кафедре физики и методики обучения физике ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: saurov ya@yandex.ru

**СЕРГЕЕВА Ольга Владимировна** – кандидат педагогических наук, магистр психологии, доцент кафедры государственного и муниципального управления и менеджмента ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: olgav92006@yandex.ru

**СЕРОВА Ирина Николаевна** – индивидуальный предприниматель. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26. (для Ракиповой М. Ш.)

E-mail: iri71767387@yandex.ru

**Чжан Жэньцзе** – старший преподаватель Уханского университета, института искусства и дизайна. Китай, пров. Хувэй, г. Уань пер. Чанлу ул. Ванжчи, д. 1.

E-mail: biz.yangli@gmail.com

**ЧУЧАЛИН Сергей Федорович** – главный государственный ветеринарный инспектор Кировской области. 610046, г. Киров, Сельскохозяйственный проезд, ба.

E-mail: vetupr@vetupr.kirov.ru

**ШУМАКОВ Павел Владимирович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и промышленной экологии Московского государственного индустриального университета. 115280, Москва, ул. Автозаводская, д. 16.

E-mail: shumakovp@rambler.ru



**Вестник  
гуманитарного  
образования**

16+

**Научный журнал № 2 (2015)**

Журнал выходит ежеквартально.

Подписано в печать 30.06.2015 г.

Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура Cambria.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 11,5. Тираж 120. Заказ № 145.

Издательство

Вятского государственного гуманитарного университета,  
610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26  
(8332) 673-674

Отпечатано в полиграфическом цехе  
издательства ООО «Радуга-ПРЕСС»  
610044, г. Киров, ул. Лепсе, 69-48  
(8332) 262-390