



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 3 (31) / 2015

Главный редактор
Александр ГЛУЗМАН

Основатель

РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по
надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)
Свидетельство о регистрации средства массовой
информации
Серия ПИ № ФС77-61793 от 18.05.2015 г.
Международный стандартный номер серийного
издания ISSN 2409-5591

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Людмила Редькина (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Екатерина Никадимова,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 20. 11. 2015 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 16,0.
Тираж 200 экз. Зак. № 70.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни
электронными, ни фотомеханическими, ни
путём ксерокопирования и записи или
компьютерного архивирования без письменного
разрешения издателя.

© «Гуманитарные науки», 2015



Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте, протокол № 8 от 14 октября 2015 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. — академик, доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте — *главный редактор*.

Аблаев Э. А. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра иностранной филологии и методики преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Заслуженюк В. С. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Редькина Л. И. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Горбунова Н. В. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. — доктор педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Богинская Ю. В. — доктор педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Н. А. — доктор педагогических наук, профессор, директор Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Гончарова О. Н. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра экономической кибернетики, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Гордиенко Т. П. — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математического моделирования и информационных систем в экономике Высшей школы экономики и бизнеса ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Петрушин В. И. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии, Московский педагогический государственный университет.

Ефимова В. М. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра валеологии и безопасности жизнедеятельности человека, Таврическая

академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Якса Н. В. — доктор педагогических наук, кафедра педагогики, профессор, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Игнатенко Н. Я. — доктор педагогических наук, профессор.

Пономарёва Е. Ю. — кандидат психологических наук, профессор, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Чёрный Е. В. — доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Дорожкин В. Р. — доктор психологических наук, доцент, кафедра глубинной психологии и психотерапии, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Калина Н. Ф. — доктор психологических наук, профессор, кафедра глубинной психологии и психотерапии, заведующий кафедрой, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Яценко Т. С. — доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Усатенко О. Н. — кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура Л. В. — кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Латышева М. А. — кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Мартынюк О. Б. — кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Люликова А. В. — кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской, украинской филологии и методик преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте — заместитель главного редактора.

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Ablajev E. A. – Doctor of Pedagogics, Professor, Foreign Philology and Teaching Methods Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Zasluzhenuk V. S. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogical Excellence of Primary School and Pre-School Teachers Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Boginskaya I. V. – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor, the Social Pedagogic Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gluzman N. A. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Yevpatoriya Institute of Social Sciences (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Goncharova O. N. – Doctor of Pedagogics, Professor, Economical Cybernetics Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Mathematic Modelling and Information Systems in Economy of Higher School of Economics and Business of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Psychology Department, Moscow Pedagogic State University.

Efimova V. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Valeology and Life Safety

Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Yaksa N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ignatenko N. J. – Doctor of Pedagogics, Professor.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Psychology Department, Deputy Director of Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Assistant Professor, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Dorozhkin V. R. – Doctor of Psychology, Assistant Professor, Depth Psychology and Psychotherapy Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Depth Psychology and Psychotherapy Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Yatsenko T. S. – Doctor of Psychology, Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Usatenko O. N. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Latysheva M. A. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Martynyuk O. B. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Assistant Professor, Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta – deputy editor-in-chief.

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	
<i>ГЛУЗМАН А. В.</i>	
Межнациональные, межкультурные и межконфессиональные отношения в социокультурном пространстве Республики Крым.....	8
ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА	
<i>ГЛУЗМАН А. В., РЕДЬКИНА Л. И.</i>	
Концепция этнокультурного образования.....	11
<i>МИРОШНИКОВ О. А., РАЗБЕГЛОВА Т. П.</i>	
Национальные культуры и мировые религии.....	23
<i>ИЗВЕКОВ И. Н.</i>	
Генеалогическая культура человека как основополагающий компонент в концепции воспитания молодёжи.....	29
<i>РЕДЬКИНА Л. И.</i>	
Современное крымское общество: этнокультурный аспект.....	40
<i>НИКИТЕНКО В. Н., АВЕРИНА Ю. Н.</i>	
О становлении и воспитании культуры межэтнических отношений в многонациональном субъекте Российской Федерации (на примере Еврейской автономной области).....	48
<i>ИГНАТЕНКО Н. Я., ЗИНЕНКО И. Н.</i>	
Отдельные концептуальные вопросы реформирования регионального школьного образования в современных условиях.....	55
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ РЕГИОНЕ	
<i>ЗИМОВИНА О. А.</i>	
Методологические и педагогические основания воспитания толерантности.....	62
<i>ЩЕНДРИКОВА С. П., ЧУБУКЧИЕВА Л. З.</i>	
Наследие Шефики Гаспринской и её соратников в этнопедагогике Крыма (конец XIX – начало XX вв.)	68
<i>ШУШАРА Т. В.</i>	
Развитие образования армян в Крыму XIX – начала XX века.....	75
<i>ПРИМА Р. Н., ЦЫПЛЮК А. М.</i>	
Проблема здоровьесбережения детей дошкольного возраста в этнопедагогическом пространстве	79
<i>ШОХОВ К. О., КОЛЧАНОВА Е. А.</i>	
Интерпретация как способ бытия искусства в этнокультуре.....	85
<i>ГАДЗИНА Е. В.</i>	
Этнокультурная среда Крыма в художественном проектировании студентов-дизайнеров.....	90
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ	
<i>ЛЕЙ В. А.</i>	
Формирование экологической культуры у студенческой молодёжи Крыма.....	95
<i>ИВАННИКОВА М. В.</i>	
Педагогический потенциал народных ремёсел в формировании творческих способностей младших школьников.....	100



<i>ФУРСЕНКО Т. Ф.</i>		идеологии в поликультурном пространстве.....	142
Методические основы формирования ценностных ориентаций студентов в процессе изучения фольклора народов Крыма.....	107	<i>МИРОШНИКОВ О. А.</i>	
<i>ДЕЛЬВИГ Н. А.</i>		Харизма: социальные и психологические аспекты.....	145
Подготовка будущих офицеров к работе с многонациональным личным составом.....	113	СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ	
<i>МАЗАНЮК Е. Ф.</i>		<i>УСМАНОВА С. А.</i>	
Формирование основ природоохранной культуры у студенческой молодёжи Республики Крым.....	118	Дидактическая система Бекир Чобан-Заде.....	150
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ		<i>СИМАКОВА С. Э.</i>	
<i>ГОЛОВКО О. Н.</i>		Воспитание несовершеннолетних в социальных заведениях Крыма второй половины XIX – начала XX века.....	155
Приёмы мнемотехники как фактор формирования иноязычной культуры речи.....	122	<i>МЕШКОВ И. М.</i>	
<i>МАЛЫШЕНКО К. А.,</i> <i>ГОНЧАРОВА А. Н.</i>		Категория значимости в структуре ценностных ориентаций неокантианства.....	164
Использование лабораторий кафедры в учебно-педагогической и научной работе студента (на примере лаборатории кафедры финансов и кредита «Музей денег»).....	126	<i>ГАРИПОВ Т. М., КАПИШЕВА Т. Ю., ПОПОВА Е. В.</i>	
<i>КАРТАВОВА А. А.,</i> <i>КОВАЛЕНКО И. Н.</i>		Ананий Ахиезерович Зайончковский – адепт многоязычной лингвистики.....	168
Исследование основ плоскостной композиции по Кимберли.....	130	РЕЦЕНЗИИ	
<i>ГУСАРЕНКО А. А.,</i> <i>КОВАЛЕНКО И. Н.</i>		<i>КРАПИВИН А. В.</i>	
Традиции футуризма в структуре дизайнерских образов русских былин.....	135	Рецензия на книгу «Этнополитические процессы в Крыму: исторический опыт, современные проблемы и перспективы их решения».....	175
ДОКТОРСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ		НАУЧНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ	
<i>МАСАЕВ М. В.</i>		III съезд Ассамблеи народов России.....	178
Феномен социалистической идеи И. А. Ильина: проблема постижения на фоне поиска		НАШИ АВТОРЫ	
			181

Contents

EDITOR IN CHIEF COLUMN	
<i>GLUZMAN A. V.</i>	
Interethnic, Intercultural and Interfaith Relations in the Socio-Cultural Environment of the Republic of the Crimea.....	8
XXI CENTURY EDUCATION	
<i>GLUZMAN A. V., REDKINA L. I.</i>	
The Concept of Ethno-Cultural Education.....	11
<i>MIROSHNIKOV O. A., RAZBEGLOVA T. P.</i>	
National Cultures and World Religions	23
<i>IZVEKOV I. N.</i>	
Genealogical Human Culture as a Fundamental Component in the Concept of Education of Youth.....	29
<i>REDKINA L. I.</i>	
Modern Crimean Society: Ethno-Cultural Aspect.....	40
<i>NIKITENKO V. N., AVERINA Y. N.</i>	
On Raising and Development of Culture of Interethnic Relations in the Multinational Russian Federation Subjects (based on the Jewish Autonomous Region).....	48
<i>IGNATENKO N. Y., ZINENKO I. N.</i>	
Selected Conceptual Issues of Reforming the Regional School Education in Modern Conditions.....	55
METHODOLOGICAL AND METHODICAL ASPECTS OF UPBRINGING CHILDREN IN MULTIETHNIC REGIONS	
<i>ZIMOVINA O. A.</i>	
Methodological and Pedagogical Positions of Tolerance Education.....	62
<i>SHENDRIKOVA S. P., CHUBUKCHEEVA L. Z.</i>	
Heritage of Shefika Gasprinskaya and Her Allies in Ethnopedagogics of the Crimea (the end of the XIXth – the early XXth century).....	68
<i>SHUSHARA T. V.</i>	
The Development of Education of the Armenians in the Crimea of the XIXth – the early XXth century.....	75
<i>PRIMA R. N., TSIPLIUK A. M.</i>	
The Problem of Health Preserving of Preschool Children in the Ethnopedagogical Sphere.....	79
<i>SHOHOV K. O., COLCHANOVA E. A.</i>	
Interpretation as a Means of Art Existence in Ethnoculture.....	85
<i>GADZINA E. V.</i>	
The Crimean Ethno-Cultural Environment in Artistic Design of Students-Designers.....	90
PRACTICE-ORIENTED TECHNOLOGY OF STUDENTS TEACHING IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT	
<i>LEI V. A.</i>	
Formation of Ecological Culture Among Students of the Crimea.....	95
<i>IVANNIKOVA M. V.</i>	
Pedagogical Potential of Arts and Crafts in the Formation of Creative Abilities of Younger Schoolchildren	100
<i>FURSENKO T. F.</i>	
Methodical Bases of Forming the Value Orientations of Students During the Crimean Folklore Learning.....	107
<i>DELVIG N. A.</i>	
Preparation of the Future Officers to Work with Multiethnic Staff.....	113



<i>MAZANIUK E. F.</i>			
Formation of Environmental Culture Bases Among the Students of the Republic of the Crimea.....	118		
METHODIC PROJECTS			
<i>GOLOVKO O. N.</i>			
Mnemonics as a Technique of Development of Foreign Language Culture.....	122		
<i>MALISHENKO K. A., GONCHAROVA A. N.</i>			
Using the Department Laboratories in Teaching, Educational and Scientific Work of Students (based on Laboratory of the Department of Finance and Credits –«Money Museum»).....	126		
<i>KARTAVOVA A. A. , KOVALENKO I. N.</i>			
Research of Plane Compositions Foundations by Kimberly.....	130		
<i>GUSARENKO A. A., KOVALENKO, I. N.</i>			
Futurism Traditions in Structure of Design Images of Russian Epics..	135		
DOCTORAL REFLECTIONS			
<i>MASAEV M. V.</i>			
Phenomenon of I. A. Ilyin's Socialist Idea: The Problem of Comprehension in the Context of Ideology Search in Multicultural Environment.....	142		
<i>MIROSHNIKOV O. A.</i>			
Charisma: Social and Psychological Aspects.....	145		
HISTORY PAGES			
<i>USMANOVA S. A.</i>			
Didactic System of Bekir Choban-Zade.....	150		
		<i>SIMAKOVA S. E.</i>	
		Education of Minors in Social Institutions of the Crimea in the second part of XIXth – the early XXth	155
		<i>MESHKOV I. M.</i>	
		Category of Significance in the Structure of Value Orientations of Neo-Kantianism.....	164
		<i>GARIPOV T. M., KAPISHEVA T. Y., POPOVA E. V.</i>	
		Ananias Ahiezerovich Zayonchkovsky as an Adept of Multilingual Linguistics.....	168
		REVIEWS	
		<i>KRAPIVIN A. V.</i>	
		Review of the book «Ethno-Political Processes in the Crimea: the Historical Experience, Current Problems and Prospects of Solution»	175
		SCIENTIFIC AND SOCIAL ACTIVITIES	
		III Congress of the Assembly of Peoples of Russia	178





СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор
журнала «Гуманитарные науки»

МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЕ, МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

Уважаемые читатели журнала «Гуманитарные науки»! Одним из приоритетных направлений государственной политики в Республике Крым является стабилизация и сохранение межэтнических отношений, создание условий для развития культуры народов Крыма и взаимодействия между ними в интересах общенационального единства. Частью государственной политики по укреплению межнационального мира должна стать разработка и реализация модели этнокультурного образования. Поэтому в настоящем номере мы предлагаем Вашему вниманию статьи, раскрывающие основные проблемы в области этнокультурного образования как на территории Республики Крым, так и в многонациональном поликультурном пространстве других регионов Российской Федерации.

Рубрика «Образование XXI века» содержит статьи учёных, предметом исследования которых являются вопросы о характере соотношения культурных процессов и современных тенденций в области воспитания и образования. В Концепции этнокультурного образования, разработанной в Гуманитарно-педагогической академии докторами педагогических наук, профессорами А. В. Глузманом и Л. И. Редькиной, определено содержание этнокультурного образования, а также намечены пути формирования этнокультурного образовательного пространства в Республике Крым.



О том, как происходит взаимодействие культурных, этнических и религиозных факторов, какова их роль в формировании национальных культур и политических процессах современного общества, пишут в своей статье доктор философских наук, профессор О. А. Мирошников и кандидат философских наук, доцент Т. П. Разбеглова.

Пути и возможности воспитания, направленного на формирование генеалогической культуры молодёжи, проанализированы в статье доктора педагогических наук И. Н. Извекова, указывающего на первостепенное значение аксиологических, акмеологических и моральных ценностей в духовно-нравственном становлении личности.

Наиболее актуальные для поликультурных регионов Российской Федерации вопросы об этническом самосознании и межэтнических отношениях рассматриваются в статьях докторов педагогических наук, профессоров Л. И. Редькиной, В. Н. Никитенко и младшего научного сотрудника Ю. Н. Авериной.

Вопросу реформирования и модернизации существующей региональной системы школьного математического образования посвящена статья доктора педагогических наук, профессора Н. Я. Игнатенко и кандидата педагогических наук, доцента И. Н. Зиненко.

Рубрику «Методологический и методический аспект воспитания детей в многонациональном регионе» открывает статья доктора педагогических наук, профессора О. А. Зимовиной. Автор детально освещает содержание понятия «толерантность» в проекции нормативного дискурса, а также знакомит с методологическими основами воспитания межличностной толерантности студента как интегративного качества его личности.

В статье доктора исторических наук, доцента С. П. Шендриковой и кандидата исторических наук Л. З. Чубукчиевой рассматривается роль Ш. Гаспринской в развитии национального крымскотатарского образования и становлении женского про-

свещения в Крыму на рубеже XIX–XX ст. Истории образования в Крыму посвящена статья доктора педагогических наук, доцента Т. В. Шушары, отмечающей возможность использования опыта национальных армянских школ XIX–XX ст. на территории многонационального Крыма.

Статья доктора педагогических наук, профессора Р. Н. Примы и молодого учёного А. Н. Цыплюк также актуализирует идею преемственности. Опыт народной педагогики определяется авторами статьи не только как обязательное условие дальнейшего развития педагогической теории и практики, но и как ориентир в создании здоровьесберегающей воспитательной системы в современном образовательном пространстве.

О возможности использования накопленного этнопедагогикой опыта в подготовке будущих педагогов для работы в условиях поликультурного общества пишут в своей статье кандидаты философских наук Колчанова Е. А. и Шохов К. О. Авторы считают, что важным условием для построения диалога культур является формирование у студентов способности к художественно-образной интерпретации.

В статье молодого учёного Е. В. Гадзиной рассматриваются этнокультурные образы и мотивы, необходимые студенту-дизайнеру для создания проектов как в национальном, так и в этническом стилях.

Статьи преподавателей В. А. Лея и Е. Ф. Мазанюк, вошедшие в рубрику «Практико-ориентированные технологии обучения студентов в поликультурной среде», посвящены актуальным для Крыма вопросам, связанным с экологическим воспитанием и формированием основ природоохранной культуры студентов.

Педагогический потенциал фольклорных традиций и народных ремёсел является предметом исследования в статьях кандидатов педагогических наук, доцентов М. В. Иванниковой и Т. Ф. Фурсенко. Авторы указывают на то, что именно знакомство с традициями народной культуры создаёт



благоприятные условия для развития творческих способностей обучающихся. Проблема нравственно-патриотического воспитания будущих военно-морских офицеров рассматривается в статье старшего преподавателя Н. А. Дельви́г.

Статьи из рубрики «Методические проекты» представляют интерес, прежде всего, тем, что позволяют познакомиться с авторскими приёмами и формами организации учебного процесса. Первая в рубрике статья доктора педагогических наук, доцента О. Н. Головки раскрывает значение педагогической мнемотехники как искусства естественного запоминания учебного материала. Автор предлагает основанный на ассоциативном мышлении методический приём, позволяющий студентам овладевать англоязычной культурой речи.

В статье кандидата экономических наук, доцента К. А. Малышенко и магистрантки А. Н. Гончаровой проанализирована роль учебной лаборатории «Музей денег» как информационного центра.

В статьях кандидата технических наук, доцента И. Н. и магистрантов А. А. Гусаренко и А. А. Картавой рассмотрены композиционные особенности в структуре дизайнерских образов.

Традиционная для нашего журнала рубрика «Докторские размышления» представлена статьями докторов философских наук, профессоров М. В. Масаева, осуществляющего историософский анализ учения И. А. Ильина, и О. А. Мирошникова, исследующего социальную и психологическую основы харизматической власти.

Молодые учёные С. А. Усманова и С. Э. Симакова – авторы статей, вошедших в рубрику «Страницы истории», – предпринимают попытку с учётом основных положений педагогического знания начала XX ст. охарактеризовать религиозно-нравственное, патриотическое и физическое воспитание как необходимую составляющую в обучении подрастающего поколения.

Доктор филологических наук, профессор Т. М. Гарипов, кандидат филологиче-

ских наук Т. Ю. Капишева и преподаватель Е. В. Попова обращаются к научному наследию А. А. Зайончковского, в трудах которого воссоздана языковая картина мира одного из коренных народов Крыма – караимов.

Кандидат философских наук И. М. Мешков рассматривает аксиологию неокантианства, определяя связь категории ценности с такими смысловыми категориями, как благо, оценка, значимость, достоинство и др.

Редколлегия журнала «Гуманитарные науки» благодарит авторов статей настоящего сборника и надеется, что представленные статьи будут интересны нашим уважаемым читателям!





ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

А. В. Глузман, Л. И. Редькина

УДК 37.0:39:130.2

КОНЦЕПЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



В Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте разработана Концепция этнокультурного образования.

Республикой Крым взят курс на демократические реформы, признание прав и свобод человека, независимо от национальной принадлежности, на недопустимость дискриминации по этническому или расовому признаку. Конституционное закрепление национального равноправия исходит из принципа приоритета прав личности и направлено на сохранение межэтнической стабильности, утверждение патриотизма, этническое возрождение народа. Поэтому этнические предвзятость и конфронтация, идеи национального превосходства расцениваются как противоречащие государственным интересам.

Специфика Крыма определяется полиэтничным и многоконфессиональным составом населения. В республике проживают представители многих наций и национальностей. Некоторые из них – компактно, что усиливает этнокультурное многообразие и особенности Республики Крым. По культурно-языковым различиям население полуострова в целом делится по преимущественной ориентации на один из языков – русский, украинский и крымско-татарский, коммуникативная значимость и распространённость которых неравнозначны. Кроме того, представители нескольких национальных групп не имеют собственной этнической государственности, что повышает





ответственность республики за сохранение присущей им самобытной культуры. В этих условиях важно создание возможностей для восстановления и развития этнических культур, взаимодействия между ними в интересах общенационального единства.

Поэтому становится актуальной разработка официальной политики государства в сфере межэтнических отношений, интерпретирующей этносоциальную ситуацию в целом и её отдельные аспекты. Её частью должна быть концепция реализации этнокультурных интересов населения в области образования. Основной идеей последней является создание модели образования, ориентированной на сохранение самобытности этнических групп и, одновременно, освоение ценностей и стандартов других культур. Важно, что при этом не утрачивается этническая идентичность и обеспечивается восприятие ими общегосударственных ценностей.

Стратегия этнокультурного образования направлена на реализацию трёх взаимосвязанных целей: этническая идентификация и государственная интеграция, межэтническая толерантность.

Развитие системы этнокультурного образования является неотъемлемой частью общей стратегии культурного развития, которая исходит из необходимости сохранить социокультурную ситуацию плюрализма и многообразия полиэтнического региона Республики Крым, защитить культурную самобытность каждого этнического сообщества, создавая тем самым гуманитарный фундамент для гражданских, надэтнических принципов общественного устройства.

Этнокультурное образование на рубеже XX–XXI веков стало важным объектом государственной культурной и образовательной политики в нашей стране. Об этом свидетельствуют: Решение Госсовета РФ «О государственной поддержке традиционной народной культуры»; «Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации», одобренная приказом Министер-

ства образования и науки РФ; Конституция Российской Федерации и Конституция Республики Крым, законы Российской Федерации «О языках народов Российской Федерации», «Об образовании», «О государственном языке Российской Федерации», законы Республики Крым «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «О государственных языках Республики Крым»; Национальная доктрина образования в Российской Федерации (на период до 2025 года).

Важнейшие социально-политические предпосылки этнокультурного образования в Крыму: воссоздание и дальнейшее развитие идей и принципов народной педагогики; приоритет общечеловеческих ценностей над классовыми; создание условий для разностороннего развития личности и её деятельности; развитие межнациональных отношений на началах демократии, равноправия и взаимного уважения; формирование гражданина, патриота, толерантной личности, готовой к жизни и деятельности в условиях многонационального, поликультурного общества; интеграция в мировое культурное и образовательное пространство; усиление борьбы с проявлениями шовинизма, расизма, этнического эгоизма.

Концепция этнокультурного образования разработана с учётом национальных, региональных, этнокультурных, религиозных потребностей многонационального народа Крыма. Концепция формулирует цели, основные направления и стратегии развития этнокультурного образования в современный период.

Концепция опирается на анализ мировых и отечественных тенденций развития образования, учитывает новейшие условия функционирования образования в России и развивает основные принципы образовательной политики республики.

Основная цель Концепции – формирование этнокультурного образовательного пространства для развития социально ответственной личности, осознающей себя гражда-



нином Российской Федерации, носителем уникальной культуры своего народа.

Методологической основой разработки концепции явился междисциплинарный подход к решению выдвинутых цели и задач, то есть рассмотрение этнокультурного образования с привлечением гносеологических средств философии, культурологии, педагогики, психологии, политологии, этнологии, регионоведения и других смежных отраслей науки.

Концепция разработана в соответствии со следующими **принципами**: соответствия развития этнокультурного образования основным направлениям государственной политики Российской Федерации в области образования; генеративности (рассмотрение этнокультурного образования как ресурса, влияющего на социокультурную инфраструктуру общественного развития); фундаментальности, что подразумевает научное обоснование и высокое качество научных исследований; универсальности – полнота набора исследований, обеспечивающих единство профессионального и общекультурного аспектов базовой подготовки будущих учёных; системности (единство дифференциации, интеграции и иерархической организации); конкурентоспособности (ориентация этнокультурного образования на качественно новый уровень профессионализма, предполагающий сочетание у педагогов высокого уровня образованности и подготовленности к осуществлению педагогической деятельности); оптимизации (перепроектирования всех видов деятельности и процессов в системе этнокультурного образования в направлении повышения их конструктивности); взаимодополнения традиций и перманентного инновирования всех структурных компонентов системы этнокультурного образования на основе достижений прошлого и современной педагогической науки и практики; профессиональной контекстности (единство способностей, теоретической и практической готовности педагога к осуществлению продуктивной научно-исследователь-

ской педагогической деятельности; непрерывности и преемственности этапов и ступеней этнокультурного образования, обуславливающих преемственность уровней развития личности педагога; демократизации учебного процесса, предусматривающей развитие инициативы, активности, творчества; выбора направления исследовательской и просветительской деятельности; индивидуализации и дифференциации образования, стимулирующим индивидуально-профессиональное развитие каждого учёного; национальной направленности, предусматривающим формирование национального самосознания, воспитания любви к родному краю, своему народу, уважительное отношение к его культуре; толерантного отношения к культуре всех национальностей, которые проживают в Крыму; поликультурного подхода, предусматривающими органическую связь процесса профессиональной подготовки с общечеловеческой и национальной историей, культурой, ментальностью, традициям и народов Крыма и Российской Федерации;

Основные проблемы образования в полиэтничном пространстве Республики Крым

Современные социальные и политические процессы сопровождаются такими негативными явлениями сегодняшних дней, как расизм, шовинизм и ксенофобия. При соприкосновении с этими явлениями акцент делается, как правило, на борьбу с симптомами этих социальных болезней. По мнению российских исследователей, устранение последствий является неэффективной мерой, поскольку причины всех вышеуказанных явлений во многом коренятся в крайне низком этнокультурном образовании граждан.

Одним из естественных механизмов гармонизации межэтнических отношений в условиях полиэтничности, поликультурности и поликонфессиональности Республики Крым является система образования. Так, очевидным является факт, что учащиеся различных культурных групп должны научиться уживаться вместе и уважать различные куль-



турные традиции. В результате происходят изменения в подходах к обучению, что привело к необходимости разработки концепции этнокультурного образования, включающей в себя уважение и признание языков и культуры всех этнических групп.

Одна из важных проблем образования в полиэтническом регионе – это унифицированность системы, не позволяющая учитывать различие ценностных установок и этнокультурных традиций субъектов, составляющих контингент учащихся.

Другая, диктуемая полиэтничностью крымского региона, проблема задаётся необходимостью включения в число главных приоритетов образования (наряду с собственно образовательными целями) также и цели духовной консолидации полиэтнического населения Крыма в единое гражданское общество. Это задача обеспечения внутренней устойчивости этнически разнородного общества, его сплочения в согражданство, объединяемое и цементируемое общими ценностями гражданского общества.

Образовательные учреждения сегодня по составу учащихся носят полиэтничный характер. Формирование же этнического самосознания и навыков межкультурного общения идёт по большей части стихийно, под сильным влиянием «обыденных установок» – в русле распространяющихся в быту негативных этнических стереотипов и примитивных образов других культур. Функцию социализации в сфере межэтнических, межкультурных отношений часто берут на себя неформальные молодёжные сообщества, которые могут формировать ассоциирующие этническое самосознание с культурными и расовыми предрассудками, насилием и нетерпимостью в отношении представителя другой национальности.

Анализ состояния практики этнокультурного образования детей и подростков выявил следующее:

1. Ограничение задач этнокультурного образования в основном задачами

формирования и развития художественно-эстетических качеств личности, без должного внимания к возможностям национальной традиционной культуры как средства формирования целостной, творческой, самоактуализирующейся личности, с гармонично развитыми интеллектом и эмоционально-чувственной сферой, с высоким уровнем духовно-нравственной культуры.

2. Недостаточное использование потенциальных возможностей этнокультуры как основы экологического воспитания и психологического оздоровления современных детей и подростков, их социальной адаптации и коррекции.

3. Ограничение содержания этнокультурного образования лишь почвенным, простонародным пластом народной традиционной культуры (архаичным крестьянским фольклором), при недостаточном внимании к изучению иных её пластов (городских, словесных, светских и православных).

4. Поверхностное отражение в содержании образовательного процесса традиций этнокультуры (лишь на уровне её внешнего, предметно-деятельностного слоя), без раскрытия на доступном для учащихся уровне её глубинных духовно-нравственных основ, значений и смыслов, связи с национальными образами мира, с национальным менталитетом и народной верой.

5. Псевдонародность, искажение традиций в содержании и формах этнокультурного образования, обусловленные, прежде всего, недостаточной профессиональной подготовкой учителей в области истории национальной традиционной культуры и различных видов народного художественного творчества. Особенно заметны бывают проявления псевдонародности и эклектики на школьных праздниках народного календаря, на детских концертах, спектаклях и выставках.

6. Мозаичность и дискретность этнокультурного образовательного процесса, проявляющаяся как на уровне учебных планов, так и в содержании базовых и дополни-



тельных дисциплин. Судя по опубликованным материалам, недостаточно разработаны этнокультурные компоненты базовых учебных дисциплин. Набор, названия и содержание этнокультурных дисциплин регионального и школьного компонентов в различных образовательных учреждениях иногда существенно отличаются друг от друга, не всегда достаточно обоснованы, логичны, системны. Часто в их разработке основная роль принадлежит субъективному фактору (например, наличию в школе специалистов того или иного профиля).

7. Незавершенность педагогических механизмов интеграции этнокультурных дисциплин в целостное образовательное пространство учебных заведений. Нередко на практике такая интеграция сводится к механистическому «сквозному вертикальному и горизонтальному тематизму», что приводит к многочисленным проблемам и недоразумениям в поурочном планировании предметов базового учебного плана.

8. Недостаточная преемственность между различными уровнями этнокультурного образования в дошкольных учреждениях, в начальном и среднем, высшем звеньях общеобразовательной школы, в учреждениях дополнительного образования.

9. Недостаточная взаимосвязь содержания этнокультурных дисциплин с локальной социокультурной средой образовательного учреждения, слабое отражение в этом содержании самобытных локальных традиций народной культуры (в их старинных и современных вариантах, в различных исторических формах бытования).

10. Преобладание репродуктивных методов преподавания традиционной культуры, недостаточное владение педагогами методами и приёмами развития культуротворческой активности учащихся, их творческой самореализации; чрезмерное увлечение педагогов вербальными средствами обучения при недостаточном использовании художественно-образных средств, невербальных знаковых систем русской тра-

диционной культуры.

11. Отсутствие, как правило, профессиональной психолого-педагогической диагностики эффективности этнокультурного образования в формировании и развитии личности.

Таким образом, современное состояние теории и практики этнокультурного образования не позволяет в полной мере реализовать педагогический потенциал традиционной народной культуры, в том числе – уникальных традиций этносов, проживающих в разных регионах Российской Федерации. Эта сфера этнокультурной деятельности требует особого внимания со стороны государства, так как традиционная народная культура будет жить до тех пор, пока она интересна вступающим в жизнь поколениям.

Решение задач этнокультурного образования сталкивается с трудностями, порождаемыми объективно существующими противоречиями: необходимостью единства культурного и образовательного пространства России при всемерном содействии развитию национальных культур и формально-механистическом расчленении общего государственного стандарта на изолированные федеральный и национально-региональный компоненты; богатством народного педагогического опыта обучения, воспитания и социализации подрастающего поколения и недостаточным его использованием в силу различных причин в системе образования; потребностью общества, образовательных учреждений в учителях, способных продуктивно использовать народный педагогический опыт, и невозможностью в полной мере удовлетворить данную потребность из-за недостаточного уровня сформированности этнопедагогической культуры учителей; необходимостью формирования этнопедагогической культуры у будущих учителей и недостаточной разработанностью теоретического обоснования и методического обеспечения данного процесса в педагогической науке.



Стратегия этнокультурного образования и принципы её реализации

Этнокультурная направленность обучения и воспитания – одно из актуальных направлений современной образовательной политики. Сегодня система образования выступает в качестве института формирования толерантности, позитивных межэтнических отношений, консолидации многонационального населения Республики Крым.

Основной **целью** Стратегии этнокультурного образования является формирование единого этнокультурного образовательного и воспитательного пространства Республики Крым.

Стратегия направлена на удовлетворение насущных этнокультурных и этнообразовательных запросов населения полуострова.

Основным приоритетом Стратегии является формирование активных и действенных этноинтегрирующих механизмов взаимодействия органов власти, региональной сети центров этнокультурного образования и некоммерческих организаций, осуществляющих поддержку развития национальных языков и культур. Стратегические цели развития этнокультурного образования направлены на решение основных проблем:

– создание региональной сети центров этнокультурного образования с целью сохранения и развития национальных языков и культур. Стимулирование и поддержка инициатив образовательных учреждений в реализации проектов этнокультурного образования;

– создание этнокультурного образовательного пространства;

– переориентация содержания образовательных программ на развитие этнокультурных компетенций, востребованных в современном поликультурном обществе;

– создание равных условий и возможностей представителям разных национальностей Республики Крым для повышения качества образования, социализации и карьеры.

Стратегия определяет приоритетные на-

правления развития этнокультурного образования до 2020 г.:

– создание равных условий и возможностей представителям разных этносов, проживающим на территории Республики Крым, для повышения качества образования, социализации и карьеры.

– создание механизмов системной поддержки инновационных процессов в системе этнокультурного образования.

– управление развитием системы образовательных учреждений (сеть центров этнокультурного образования), реализующих общеобразовательные программы с этнокультурным региональным (национально-региональным) компонентом.

– повышение уровня профессиональной подготовки и квалификации педагогических кадров для образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы с этнокультурным региональным (национально-региональным) компонентом.

Принципы реализации Стратегии этнокультурного образования:

1. Сетевое и ресурсное взаимодействие. В процессе разработки и реализации Стратегии привлечение к взаимодействию и взаимному сотрудничеству на межведомственной основе различных заинтересованных сторон (национальных объединений, центров, общественных организаций, образовательных учреждений разных типов и видов, учреждений культуры и спорта). Объединение ресурсных условий (информационных, кадровых, научно-методических) для решения поставленных задач в области этнокультурного образования.

2. Проектирование. Стратегия предполагает осуществление деятельности всех заинтересованных сторон на проектной основе. Мероприятия, предусмотренные в рамках Стратегии, направлены на поддержку межведомственных проектных групп.

3. Поликультурность. Этнокультурное образование рассматривается как организация межкультурного диалога представителей



различных этнических и национальных меньшинств. Поликультурность проявляется через сетевое взаимодействие центров, клубов по этнокультурному образованию.

4. Социокультурный контекст развития личности. Максимальный учёт местных реалий, определение места и значимости языка и культуры этнических и национальных меньшинств в контексте культуры крымского региона.

5. Преемственность. Сохранение связи и опыта поколений, пробуждение интереса к родовым корням. Развитие языка и культуры национальных и этнических меньшинств, бережное отношение к историческому наследию и культурным традициям народов, проживающих на территории Республики Крым.

6. Научность. В ходе разработки и реализации Программы опора на научные знания, достижения учёных и практиков в области этнокультурного образования.

7. Системность. Разработка и реализация мероприятий Программы в логическом единстве и взаимосвязи.

Осуществление Стратегии требует разработки и реализации системы организационных, информационных, правовых, рефлексивно-аналитических **механизмов**.

В качестве организационных механизмов для управления процессом реализации Стратегии выступает Координационный Совет по вопросам этнокультурного образования, а также региональный этнопарк, объединяющий ресурсы (специалистов, осуществляющих этнокультурное образование, сеть Центров этнокультурного образования, банк данных по этнокультурному образованию, национально-культурные объединения, общественные организации, социальные партнёры) Крыма по вопросам этнокультурного образования.

Информационные механизмы реализации Стратегии развития этнокультурного образования в Республике Крым предполагают проведение взаимосвязанных мер и мероприятий по её коммуникационному

обеспечению: создание и ведение регионального этнокаталога (Интернет-страница); проведение конференций, посвящённых вопросам этнокультурного образования и формированию благоприятного пространства межэтнического взаимодействия в Республике Крым; создание цикла статей, рубрик в областной периодической печати, содействующих изменению мировоззрения населения Республики Крым в отношении этнических вопросов.

Основным правовым механизмом реализации Стратегии является разработка и применение нормативно-правовых актов образовательного учреждения, регулирующих ход реализации Стратегии развития этнокультурного образования.

В качестве рефлексивно-аналитических механизмов выступает программа мониторинга, в которую включены исследования хода реализации Стратегии: входной, промежуточный, итоговый мониторинг.

Сроки и этапы реализации Стратегии:

На первом организационном этапе (2014–2015 гг.) предусматриваются мониторинговые исследования по выявлению потребностей социума в области этнокультурного образования; разработка нормативно-правовой базы для реализации Стратегии.

На втором этапе внедрения (2015–2019 гг.) реализации Стратегии предполагается проведение комплекса мер и мероприятий, направленных на развитие этнокультурного образования в Республике Крым.

На третьем рефлексивно-аналитическом этапе (2019–2020 гг.) осуществляется анализ реализации Стратегии развития этнокультурного образования в Республике Крым по всем действующим направлениям; обобщение и распространение положительного опыта Республики Крым по вопросам этнокультурного образования.

Реализация Стратегии развития этнокультурного образования позволит создать механизм взаимодействия вузов с национально-культурными объединениями, центрами, общественными объединениями,



учреждениями дошкольного, общего, высшего и дополнительного образования; осуществить миссию института социализации и развития личности, института удовлетворения языковых, культурных и образовательных запросов и потребностей этносов.

Цели и задачи развития этнокультурного образования

Основной **целью** этнокультурного образования в Республике Крым является **создание условий** полноправного социального и национально-культурного развития всех народов региона, механизмов воспроизводства национальной жизни народов во всём её многообразии, упрочение общероссийской гражданской и духовно-нравственной общности на основе соблюдения прав и свобод человека и гражданина.

Практическая реализация этнокультурного образования предполагает:

1. В политической и государственно-правовой сфере: отстаивание прав и интересов представителей всех этносов, населяющих регион; обеспечение правовых, организационных и материальных условий, способствующих учёту и удовлетворению национально-культурных запросов народов, осуществлению поддержки национально-культурных объединений региона; установление на региональном уровне постоянных отношений с органами местного самоуправления, в целях развития науки и культуры; проведение систематического сбора и анализа информации по вопросам национальных отношений в Крыму, организация фундаментальных и прикладных исследований; выработка прогнозов и моделей развития межнациональных отношений в регионе.

2. В социально-экономической сфере: разработка и реализация специальных программ, направленных на охрану традиционной среды народов, проживающих в Республике Крым, улучшение экологической и демографической ситуации.

3. В сфере культуры и образования: формирование и распространение идей дружбы народов, духовно-нравственного единства и

межнационального согласия, культуры межнационального общения; воспитание чувства патриотизма, уважения к истории Крыма и его народов, гордости за свою многонациональную Родину; дальнейшее развитие системы национального образования как важнейшего условия сохранения и развития этнической самобытности всех народов, проживающих на территории области; обеспечение гарантии получения качественного образования с учётом языковой и этнокультурной среды, стремления к взаимообогащению культур и традиций народов Крыма; сохранение и развитие историко-культурного наследия народов, проживающих в Крыму, распространение объективной информации об их прошлом и настоящем, создание в обществе атмосферы уважения к их достижениям, дальнейшее развитие традиций взаимодействия культур и народов; создание и развитие системы обучения родным языкам как важнейшего условия сохранения и развития этнической самобытности всех народов области; формирование у каждого нового поколения уважения к национальным ценностям и культуре как своего, так и других народов, стремления к взаимообогащению культур и традиций народов Крыма; поддержка русского литературного языка, играющего консолидирующую роль во всех сферах общественной жизни и способствующего сохранению единства и целостности многонационального региона; обеспечение оптимальных условий для развития и сохранения русского языка как государственного и средства межнационального общения; создание условий для гармоничного взаимодействия русского языка с национальными языками, обогащения языков и культур, успешной межкультурной коммуникации; бережное отношение к традиционным для Российской Федерации верованиям; противодействие всем формам духовной агрессии и деятельности деструктивных организаций на территории области.

4. В области внешних связей: заключение с вузами, национальными обществами,



национально-культурными центрами, общественными организациями двусторонних и многосторонних договоров и соглашений по сотрудничеству в области образования, культуры, информации, укреплению социально-экономических связей.

В качестве **основных задач** этнокультурного образования выдвигаются: формирование всесторонне и гармонически развитой личности, способной к творческому саморазвитию и осуществляющей этнокультурное и гражданское самоопределение на основе национальной традиции, ценностей российской и мировой культуры; воспроизводство и развитие национальных культур и родных языков народов Республики Крым как необходимых инструментов социализации подрастающих поколений и важнейшей основы становления и функционирования российской гражданской нации на её базовых уровнях (этажах) – субнациональном и национально-территориальном; формирование российской гражданской идентичности в сложных условиях социально-политического многообразия Российской Федерации, поликультурности и полилингвальности многонационального народа Крыма; создание условий для сохранения и развития комплементарного сотрудничества всех этнокультурных групп в едином экономическом, социальном, политическом и культурном сообществе, именуемом российской гражданской нацией; формирование национально-культурной и гражданской идентичности человека в контексте современного мирового самосознания; эффективная подготовка выпускников школы и вуза к жизни в условиях федеративного государства и современной цивилизации, расширение возможностей самореализации, социального роста, повышения качества жизни; развитие образовательного и профессионального потенциала Крыма, воспитание молодёжи, подготовленной к ответственной и продуктивной интеллектуальной, организаторской, производственной деятельности в открытом

поликультурном и полилингвальном мире; формирование многоязычного индивида; научно-методическое сопровождение интеграции этнокультурного регионального компонента в содержание образовательных программ профессионального образования на основе федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС); разработка учебно-методического комплекса нового поколения по предметам гуманитарного цикла, выстроенного на поликультурной основе; переориентация содержания образовательных программ на развитие этнокультурных компетенций, востребованных в современном поликультурном обществе.

Достижение указанных целей обеспечивается следующими приоритетами образовательной политики республики: сохранение целостности культурного и образовательного пространства Крыма; гуманистический, светский и поликультурный характер образования; ответственность государства за получение детьми полноценного образования; научная основа содержания образования и принципов воспитания; сохранение этнокультурной самобытности народов полуострова, приобщение учащихся к духовному наследию своего народа, традиционной и профессиональной национальной культуре; вариативность выбора родителями образовательного пути ребёнка; формирование морально-этических стереотипов и воспитание трудовых навыков, необходимых для активной профессиональной деятельности.

Компоненты этнокультурного образования

Этнокультурное образование рассматривается как часть непрерывного образования. В соответствии с этнополитической моделью российской гражданской нации содержание этнокультурного образования можно условно разделить на четыре взаимосвязанных культурных компонента: этнокультурный, то есть обеспечивающий человеку возможность идентификации в качестве представителя конкретной этноязыковой и профессиональной группы; регионально-ти-



тульный (национально-территориальный), то есть обеспечивающий человеку возможность идентификации в качестве представителя национального сообщества конкретного субъекта Российской Федерации; общероссийский (супернациональный), то есть обеспечивающий человеку возможность идентификации в качестве представителя российской гражданской нации; мировой (общечеловеческий), то есть обеспечивающий человеку включённость в глобальные цивилизационные процессы и возможность идентификации в качестве равноправного члена международного сообщества.

Формирование этнокультурного образовательного пространства

Необходимой предпосылкой становления в Республике Крым системы этнокультурного образования является создание этнокультурного образовательного пространства.

С точки зрения структуры этнокультурное образовательное пространство состоит из трёх органически взаимосвязанных частей: институциональной – дошкольные учреждения, школы, колледжи, вузы; внеинституциональной – музеи, национальные общества, национально-культурные центры, средства массовой информации; неформальной – семья, род, сверстники, друзья, соседи, коллеги и т. д.

Этнокультурное образовательное пространство создаётся несколькими взаимосвязанными сферами: учебная деятельность, внеучебная воспитательная деятельность, практика, творческая деятельность в рамках творческих объединений, кружков, центров; научно-исследовательская деятельность.

Требования к этнокультурной профессиональной компетентности педагога

Подготовка педагогов, деятельность которых будет проходить в условиях полиэтничного региона Республики Крым, требует прежде всего выделить требования к этнокультурной профессиональной компетентности учителя.

1. Структура профессиональной компе-

тенции педагога включает группу компетенций, наиболее значимых для формирования этнокультурного компонента профессиональной компетентности учителя с позиций культурологического и деятельностного подходов: общих (рефлексивную, психолого-педагогическую, мировоззренческую, коммуникативную, нормативно-правовую) и специальных (предметную и методическую).

2. Этнокультурный компонент профессиональной компетентности учителя как совокупность этнопедагогических знаний, умений, навыков и способностей проектировать этнокультурно направленное образование, личностных качеств, определяющих ценностные позиции учителя.

3. Модульно-компетентностная технология как основа формирования профессиональной компетентности учителя, в том числе и её этнокультурного компонента, доказательство педагогической эффективности этой технологии в условиях современной реформы высшего профессионального образования и системы повышения квалификации учителей.

Концептуальные условия: выбор культурологического и деятельностного подходов в качестве основы процесса формирования этнокультурного компонента профессиональной компетентности; мотивационная готовность учителя к этнокультурному образованию в системе повышения квалификации.

Содержание этнокультурного компонента профессиональной компетентности учителя: знания научно-методических основ профессиональной деятельности учителя в полиэтничном образовательном пространстве, тенденций становления и развития поликультурного образовательного пространства Республики Крым, образовательного потенциала этнокультурных ценностей, сущности и задач этнокультурного образования, основ построения межкультурного общения, принципов отбора этнокультурного содержания образования школьников, нормативно-правовых основ



организации педагогической деятельности; умения использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды, учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий; владение историческим методом и умение его применять к оценке социокультурных явлений; проектирование педагогических задач, связанных с этнокультурным содержанием образования; планирование учебного процесса с учётом регионального компонента; проведение и анализ этнокультурно-ориентированных уроков и внеурочных занятий; анализ результатов решения этнопедагогических задач и учёт их в совершенствовании собственной педагогической деятельности; проектирование и экспериментальная проверка результатов этнопедагогических инноваций; владение способами ведения профессиональной деятельности в поликультурной среде, учёт особенностей социокультурной ситуации развития; владение приёмами самоанализа и самодиагностики, навыками систематического педагогического наблюдения за процессом этнокультурного развития учащихся, особенностями межэтнического общения, организации и управления полиэтническим учебным коллективом; знание способов организации межкультурной коммуникации в соответствии с этническими особенностями её участников.

Приоритетные направления развития этнокультурного образования, реализуемых ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

В педагогической сфере. Реализация специальностей, образовательная программа которых предусматривает наличие ряда учебных дисциплин с этнокультурной составляющей содержания. Вышеперечисленные специальности относятся к укрупнённым направлениям: «Гуманитарные и социальные науки», «Образование и педагогика», «Культура и искусство».

рные и социальные науки», «Образование и педагогика», «Культура и искусство». Включение дисциплин по выбору образовательного учреждения с этнокультурной составляющей содержания образования, например, «История родного края» или «Культура народов Крыма» в блок общеобразовательных дисциплин начального профессионального образования, в блок общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин среднего профессионального и высшего профессионального образования. Включение учебного курса «Этнопедагогика», «Этнокультура народов Крыма» в учебные планы всех специальностей. Разработка содержания учебников нового поколения по образовательным программам, учитывающим этнокультурные региональные особенности Республики Крым, соответствующим требованиям федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и издание их в полном объёме. Совершенствование содержания и форм подготовки и повышение квалификации педагогических кадров для системы этнокультурной направленности образования. Дистанционное сопровождение этнокультурного образования учащихся (сотрудничество с Центром дистанционного обучения).

В сфере научной и методической работы. Разработка и апробация концептуальных основ и модели этнокультурного образования «детский сад – школа – вуз», в сельской местности экспериментальной модели этнокультурного образования «семья – детский сад – школа»; модель билингвального образования в школах с крымскотатарским языком обучения; модель этнокультурного образования по дополнительному образованию «воскресные школы». Создание сетевых сообществ учителей, воспитателей дошкольных учреждений, преподавателей вуза, работников сферы культуры, представителей национально-культурных обществ этнопедагогика, этнокультуры и истории образования.



Создание портала «Этнокультурная направленность образования в Крыму». Написание монографий, учебных пособий по этнопедагогике. Проведение научных экскурсий; народоведческих, фольклорных, этнографических экспедиций. Проведение исследований по проблемам воспитания на традициях народов Крыма.

В сфере воспитательной работы. Реализация содержания этнокультурной направленности во внеучебной деятельности, создание в этих целях соответствующих структурных подразделений, кружков, клубов. Развитие коммуникативной культуры профессорско-преподавательского состава и студентов в области этнокультурных контактов.

Ожидаемые результаты

Реализация Плана приоритетных направлений Концепции позволит эффективно решить поставленные задачи, достичь намеченные цели благодаря развитию и укреплению инфраструктуры образования, нацеленного на формирование носителя этнического самосознания в контексте общероссийского гражданского сознания; обеспечению условий для реализации конституционных прав граждан на обучение и воспитание на трёх государственных языках: русском, украинском и крымскотатарском, совершенствованию этнокультурной направленности образования в республике; укреплению материально-технической базы; обеспечению профессионального кадрового потенциала республики; введению в учебный процесс новых программ, учебно-методических комплектов, обеспечивающих реализацию основных образовательных программ с этнокультурной составляющей содержания; обеспечению качественного научно-методического сопровождения интеграции этнокультурной составляющей в содержание образовательных программ дошкольного, общего, дополнительного, профессионального образования на основе федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС); повышению

эффективности изучения родного языка в тесной связи с культурой и историей народа (изучения культурно-исторического наследия народов Крыма).

АННОТАЦИЯ

Рассмотрение основных проблем образования в полиэтничном пространстве Республики Крым легло в основу формирования Концепции этнокультурного образования, разработанной в Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте. В Концепции рассмотрены цели и задачи этнокультурного образования, а также определены основные принципы и пути его реализации.

Ключевые слова: концепция, этнопедагогика, поликультурное пространство, образование, Республика Крым.

SUMMARY

Consideration of the main problems of education in a multiethnic space of the Republic of Crimea is the basis of the Concept of ethno-cultural education developed in the Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta. The Concept describes the purposes and objectives of ethno-cultural education and basic principles and ways of implementation.

Key words: concept, pedagogy, multi-cultural space, education, Republic of Crimea.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конституция РФ [сайт Министерства образования, науки, семьи и молодёжи Республики Крым]. URL: <http://monm.rk.gov.ru/rus/info.php?id=608003>.
2. О концепции национальной образовательной политики Российской Федерации: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации: одобрен приказом Министерства науки и образования № 201 от 3 авг. 2006 г. URL: <http://elementy.ru/Library9/pr201.htm>.



О. А. Мирошников, Т. П. Разбеглова

УДК 008:26/29

НАЦИОНАЛЬНЫЕ КУЛЬТУРЫ И МИРОВЫЕ РЕЛИГИИ

Проблема взаимоотношения культуры и религии приобретает особую актуальность в контексте социальных и политических процессов. События мировой истории, подчас порождающие трудности их понимания, интерпретации и оценки, являются проявлением культурных, этнических и национальных особенностей, сформировавшихся под непосредственным влиянием религии.

Современные подходы к культуре, выделяющие её целостность и системность, ориентируют на установление взаимосвязей между её компонентами, подчас скрытых и неявных, но весьма влиятельных. Современные формы политической, социальной и индивидуальной агрессии, угрожающие будущему человечества, равно как и противоположные им формы толерантности и коммуникативности, могут быть рассмотрены как проявление фундаментальных культурных оснований, генезис которых тесно связан с религиозной аксиологией.

Целью статьи является анализ оснований взаимодействия культурных, этнических и религиозных факторов, их роли в формировании национальных культур, в социальных и политических процессах. Задачи исследования: выявление коррелятивных связей между указанными компонентами. Методология интерпретационного анализа, применяемая для решения поставленных задач, позволяет раскрыть содержание взаимосвязей между «далёкими» друг от друга явлениями культуры и социально-политической истории.

Многое из того, что происходит сейчас на Ближнем Востоке, заставляет по-новому

взглянуть на отношения между национальными культурами и мировыми религиями. Каждая из трёх мировых религий была когда-то составной частью определённой культуры: буддизм – индийской, христианство – еврейской, ислам – арабской (при значительном влиянии иудаизма и христианства).

Что, какая особенность придала этим религиям статус мировых? Как представляется, это монотеизм, который в той или иной степени проявляется во всех трёх религиях. Монотеистический характер религии упрощает процесс её усвоения представителем иной культуры; поэтому, например, большинство христиан не-евреи, большинство буддистов – не-индийцы, большинство мусульман – не-арабы. Богословские проблемы каждой из этих трёх религий очень сложны, но основной массе неофитов нет до них дела.

Относительная лёгкость усвоения каждой из трёх религий представителями иной культуры способствовала и формированию экуменистических притязаний данных религий. Эти притязания определили агрессивность мировых религий. Прежде всего, эта агрессивность выражалась в активной миссионерской политике, мирной, но встречающей нередко сопротивление среди представителей иных культур и иных религий. А уже продолжением этой политики иными средствами, в точном соответствии со знаменитой формулой Клаузевица, являлись войны за веру: джихад в исламе, крестовые походы у христиан и т. п.

Мировые религии не только объединяют, но и разъединяют разные народы и представителей разных культур, несмотря на отрицательные последствия этого. «Религиозное соперничество – заведомая игра на ничью. Всякое достижение одной веры есть потеря для другой. Возвышение христианства было признано Савлом из Тарса, возглавлявшим людей, которые забили камнями Стефана-Мученика, смертельной угрозой Иерусалиму. Исламское завоевание Аравии и



Северной Африки встревожило христианскую Европу. Реформация и расцвет протестантизма привели к кризису в Риме» [2, с. 254].

Понятно, что всё христианское, уже в силу того, что оно возникло не в своём, близком и понятном, а в ином мире, будет встречено настороженно в ареале распространения буддизма или ислама. Но ведь и само христианство (как, впрочем, и ислам, и буддизм) неоднородно; враждебность друг другу различных ветвей христианства нередко превосходила по своей силе, накалу страстей, ожесточённости традиционную вражду с исламом (о буддизме христиане Европы долгое время вообще не имели никакого представления). Бесчисленные религиозные войны – наилучшее тому подтверждение. Поэтому возникающий в протестантских странах (Нидерландах, Англии) капитализм в других христианских странах получал изначально враждебную оценку как «протестантский» капитализм, а в странах Востока как «христианский» капитализм. Модернизация в Новое время не могла поэтому пойти по проторенному голландцами и англосаксами пути, она неизбежно должна была искать и находить свой собственный путь.

Но всё же развитие Запада, как полагают, во многом определяется фактором, который в концепции М. Вебера получил название «протестантская этика». Немецкий социолог напрямую связывал экономические преобразования, которые впоследствии получили название модернизации, с особенностями в сфере духовной (для Вебера это, прежде всего, религия и религиозная этика).

Элементы «протестантской этики» можно наблюдать у многих народов (честность, трудолюбие, бережливость). Разорительные войны нередко превращали в пустыни целые страны. Напряжение сил в первую очередь масс этих стран нередко уже через одно-два десятилетия приводило к тому, что пустыня снова превращалась в райский сад. У народа это связывается с самосохранением, а также с воссозданием

утраченных благ. Это касается и тех народов, которые традиционно упрекают в беспечности, лени, sloи, расточительности. Другое дело, что триада «труд – честность – бережливость» являлась составляющей этических норм всего народа. В традиционных обществах правящие классы большинства стран смотрели на производительный труд как на занятие унизительное, рассматривали бережливость как порок, представления же их о честности существенно отличались от позднейших буржуазных. В целом представление феодала о честности, входящей как составная часть в понятие «честь», было довольно высоким, по крайней мере, в отношении тех, кого он считал равными себе. Зарождающиеся же капиталистические отношения «портят» рыцаря, он превращается в кондотьера, морально деградирует. Создание экономики индустриального общества было связано для правящих классов с изменением привычного образа жизни и системы ценностей. Жертвы – и немалые – требовались также и с их стороны. Но это были правящие классы, которые определяли политику государства, подчиняя её собственным интересам. Если эта политика была близорукой, не соответствующей интересам страны и народа в целом, то объяснять это следует не случайными ошибками отдельных лиц, а привычным образом жизни и системой ценностей правящих классов. Это касалось, впрочем, не только традиционных правящих классов. Новые социальные слои, занятые в сферах торговли, финансов и пр., стремились обычно им подражать. В совокупности первые и вторые определяли роль своей страны на мировом рынке как потребителя. Национальное богатство в процессе капитализации благодаря тем и другим уходило сквозь пальцы. Протестантская этика там, где она существовала, препятствовала этому процессу. Именно поведение правящих классов изменялось под влиянием данной этической системы.

Применительно к современности понятие «протестантская этика» употребляется



не часто. Во многом это определяется тем, что в самом наполнении данного понятия произошли, начиная с конца XIX в., значительные изменения. «На смену апофеозу труда пришел апофеоз наживы. Та мысль, что человек – управляющий Божьего имения, в ходе капиталистического развития трансформировалась следующим образом: человек – машина для приобретательства...» [3, с. 621].

Носителями протестантской этики на Западе в этом трансформированном виде являются не только протестанты. Это понятие, по сути дела, уже утратило религиозный характер. Католик-француз, например, во многом может рассматриваться как более типичный представитель протестантской этики, чем протестант-немец или протестант-англичанин.

Протестантскую этику многие критикуют сейчас. Но её критиковали и ранее. Задолго до положительной характеристики Вебера её изображали в чёрном цвете, в частности, Дефо в Англии и Пушкин в России. У Дефо героиня одноимённой повести, проститутка и воровка Молль Флендерс оправдывает свой разврат и своё воровство доводами, взятыми у английских пуритан – наиболее типичных в то время представителей протестантской этики. Критика протестантской этики Пушкиным практически никем не отмечена, хотя пушкинский герой – носитель данной этики – хорошо известен как читателям, так и меломанам. Это Германн – герой повести Пушкина «Пиковая дама» и одноимённой оперы. Любители оперы невольно проникаются симпатией к её герою. Здесь вспоминается также почти карикатурное изображение немца-протестанта в рассказе Н. Лескова «Железная воля». Таким образом, наиболее проницательные наблюдатели достаточно давно отметили отрицательные моменты протестантской этики. Справедливости ради стоит отметить, что И. Гончаров в «Обломове» отдаёт предпочтение энергии и напористости Штольца (носителя протестант-

ской этики) перед ленью и созерцательностью главного героя.

В целом отрицательный образ протестанта в русской классике легко объясним. Современное западное общество выросло не только из протестантской этики, но и из протестантской модели экономики. В России же исторически сложилась иная модель. Во-первых, хозяйство мыслилось как преимущественно духовно-нравственная категория, где предприниматель – глава Дома, а предпринимательский строй – Домостроительство. Во-вторых, существовала направленность хозяйственных единиц и системы в целом на замкнутость, самодостаточность (этот принцип, в частности, сдерживал внешнюю экспансию российского капитала). В-третьих, распространено было нестяжательство и самоограничение, что определяло направленность не на потребительскую экспансию, а на обеспечение самодостаточности. В-четвёртых, существовал трудовой принцип хозяйствования (именно этот принцип объясняет происхождение большинства российских предпринимателей из крестьянской среды). В-пятых, собственность рассматривалась как функция труда, а не капитала. Поэтому всячески порицалось, если собирание капитала осуществлялось за счёт неоплаченного труда других людей. В-шестых, существовала своего рода трудовая демократия (предприниматель делегировал часть своих прав собственнику в руки коллектива трудящихся). В-седьмых, моральные формы принуждения к труду (стыдно бездельничать) преобладали над материальными [5, с. 32].

Основой такой модели трудового поведения была не протестантская, а православная этика. Она исходила из представления о гармонии, к достижению которой должен стремиться человек. Отсюда следует, во-первых, что трудолюбие является путём к духовности. Во-вторых, экономические категории следует рассматривать как путь к справедливости. В-третьих, хо-



зайственная деятельность должна быть общественно полезной. В-четвёртых, благотворительность является показателем общественной эффективности хозяйства. В-пятых, недопустимо извлечение выгоды любым путём. В-шестых, в правлении должен превалировать принцип соборности. В-седьмых, предпочтительнее спастись трудом, а не добрыми делами (хотя последние также играют важную роль) [10, с. 82–83].

Исток такого отношения следует усматривать в двойственности как культурного, так и, в особенности, религиозного наследия. Если говорить о культуре, то эта двойственность находит проявление, прежде всего, в существенных различиях культуры запада и востока Римской империи. Если акцентироваться на религии, то здесь также различается наследие, с одной стороны, Блаженного Августина, с другой – «отцов-каппадокийцев». Если же говорить о собственно этических различиях, то западное христианство во главу ставило принцип справедливости («Пусть торжествует справедливость, даже если погибнет мир!»), восточное же исходило из того, что «милосердие превыше справедливости».

Не приходится сомневаться, что «испытание вер», которое якобы предпринял Владимир, прежде чем принять православие – не более чем легенда. Но возникла эта легенда не на пустом месте. Славянская культура и православная церковь, можно сказать, шли тогда навстречу друг другу. Не удивительно, что и сейчас большинство православных – славяне, а большинство славян – православные. Отмечалось весьма сильно влияние славянских культурных традиций в византийском «Земледельческом законе». В частности, здесь отмечалось, что если путник утолит голод и жажду в чужом саду, это не должно считаться кражей. То, что было естественным для славян, никак не соответствовало римскому праву, провозгласившему неприкосновенность собственности. Но это вполне соответствовало православию.

И здесь следует вспомнить то, что ранее мы говорили об агрессивности мировых религий. Может показаться, что наиболее одиозные формы проявления этой агрессивности остались в прошлом. Далеко позади остались крестовые походы, завоевание Америки, колонизация Африки и прочие деяния христианства. Казалось бы, можно говорить об угасании агрессивности и в других мировых религиях. Однако на деле здесь оказывается всё не так просто. Нельзя даже говорить об угасании агрессивности в христианской культуре. «Две великие миссионерские религии, ислам и христианство, сражаются по всему свету за новых приверженцев и находят их, соответственно, среди исламских фундаменталистов и среди протестантов-евангелистов... В большинстве стран мира происходит религиозное возрождение, охватывающее большинство крупнейших мировых религий и народов. Это возрождение наиболее ярко проявляется в бывших коммунистических государствах Восточной Европы, Центральной Азии и Кавказа, а также в Латинской Америке, на Ближнем Востоке, в Африке, в Китае и в Юго-Восточной Азии» [8, с. 555–556].

Разъединение, выражающееся в противостоянии их друг другу, доходящем нередко до открытой борьбы – всё это будет существовать ещё очень долго. Однако у христиан, мусульман, буддистов фактически нет шансов существенно расширить свои ряды за счёт приверженцев другой мировой религии. Однако попытки такого рода предпринимаются, и их следует считать очень опасными.

Ещё большую опасность представляет собой агрессивность, «обращённая вовнутрь». Говоря о ней, приходится выходить за рамки господствующей религиозной культуры, а здесь в ареалах распространения разных религий издавна сложились разные ситуации, которые нелегко понять и ещё труднее сопоставить, хотя общие моменты в них не могут не присутствовать.



Буддизм, пожалуй, наименее агрессивен среди мировых религий. В ареале распространения буддизма национальные культуры практически не испытывают религиозного гнёта. По отношению к буддизму они выступают как субкультуры, не имея стимулов развиться в сколько-нибудь опасную для господствующей религии контркультуру.

В ареале распространения христианства ситуация далеко не столь однозначна. Язычество здесь было подавлено достаточно жёстко. Традиционная культура (языческая по своему характеру) могла сохраниться, лишь приняв облик культуры христианской. Это касается и нравственности: лишь заявляя о себе, как о приверженце христианской этики, можно было жить в христианском обществе. В условиях стабильности от христианства и христианской этики не отрекались, хотя далеко не все вели себя в соответствии с религиозными и, в особенности, нравственными нормами. Можно вспомнить хотя бы такие одиозные фигуры, как барон Жиль де Ре, князь Влад Цепеш или княгиня Эльжбета Батори. Сознательно исповедующих язычество в христианской средневековой Европе отыскать было бы нелегко. Но неосознанно огромная масса людей, искренно полагающих себя верующими христианами, совершали на протяжении всей жизни поступки, не имеющие ничего общего с христианской нравственностью, многие совершали преступления, многие искали помощи у неведомой, а порою и у нечистой силы и т. п. При этом почти все эти люди испытывали неподдельный страх перед адским пламенем и готовы были идти на любые испытания и жертвы, чтобы искупить свои грехи. Однако чем дальше, тем больше становилось тех, кто уходил в секты. Некоторые из таких сект могли считаться христианскими лишь по имени.

Но всё же началом эпохи подлинного возрождения язычества, эпохи неоязычества следует считать XX век. Речь идёт не столько о возрождении поклонения Яриле в России или Вотану в Германии, но о

движениях более масштабных, трагических и страшных по своим последствиям. Имеются в виду движения, которые принято называть фашистскими, хотя многие относят термин «фашизм» лишь к соответствующему итальянскому движению. Действительно, едва ли не в каждой из стран, где подобное движение существует, оно называется по-своему. Поэтому нам представляется убедительной позиция У. Эко, предложившего для подобных контркультурных явлений обобщённое название «традиционализм». Главной характеристикой традиционализма Эко считает культ традиции, возникновение же его относит к периоду позднего эллинизма. Традиционализм возник «как реакция на рационализм классической Греции» [12, с. 68]. Итальянский философ полагает (и, по-видимому, вполне справедливо), что в условиях современного общества, когда прежний пролетариат превращается в мелкую буржуазию, традиционализм «найдёт в этом новом большинстве превосходную аудиторию» [12, с. 72]. События, происходящие в ряде стран Восточной Европы, как представляется, служат убедительным подтверждением этого прогноза.

Но было бы ошибкой ограничивать этот прогноз только народами, принадлежащими к христианской религии и европейской культуре. Положение в ареале распространения третьей мировой религии – ислама – представляется наиболее тревожным. Не случайно С. Хантингтон говорит об упадке Запада и исламском возрождении [9, с. 162–163]. Обе великие религии, христианство и ислам, пытаются войти в зону действия друг друга. И сталкиваются со значительными отличиями. Христианские миссионеры говорят о 10–40 уязвимых местах, где христианское наступление считается возможным с большими трудностями. Христиане – разумеется, эти случаи крайне редки – могут перейти в ислам, но обратное движение крайне трудно. Популярная оценка гласит: «Ислам – это движение в одном направлении. Ты можешь войти в ислам, но ты не можешь из него выйти». Фундаменталь-



ным по важности является вопрос: могут ли ислам и христианство мирно сосуществовать? Историк может указать столетия относительно мирного сосуществования ислама и христианства. Но в западной мысли начинает преобладать точка зрения, что долгосрочный прогноз относительно сосуществования религий нехорош. Две сестры слишком похожи друг на друга, чтобы жить вместе. За последние двадцать лет мусульманский мир пережил массовое религиозное возрождение. Фанатизм вспыхивает каждые полстолетия. На фоне процессов глобализации, действующих явно не в пользу мусульманских стран, мир ислама явственно ожесточился. Согласно выводам американской разведки, к 2015 г. в значительной части Ближнего Востока население вырастет, оно при этом станет беднее, живущим уже преимущественно в городах и всё более теряющим иллюзии. Согласно американским прогнозам ситуация усугубится к 2050 г. ещё более. Мусульмане настаивают на том, что их вера требует создания мусульманского государства – вне зависимости от существования иных религиозных верований, меньшинств, религий, сект. Вывод: неважно по каким причинам, но мусульманская враждебность к христианам в грядущем, весьма вероятно, возрастет [7, с. 488–489].

Один из американских авторов, ещё до начала деятельности ИГИЛ, отметил бессилие американской военной машины перед методами борьбы иракских повстанцев и выразил опасение, что подобные методы могут с успехом быть применены против американцев и в будущем [11, с. 353–354].

Подобное опасение звучит и в интервью Б. Скоукрофта [1, с. 53].

Относительно «технологий и стратегий», используемых повстанцами на Ближнем Востоке, можно констатировать следующее. То, что мир с ужасом наблюдает сейчас в Ираке и Сирии, представляет собой разновидность герильи. Относительно герильи нам приходилось писать недавно. Она была охарактеризована как крайний метод борьбы, к которому обращаются в том

случае, когда все иные способы ведения борьбы исчерпали себя, не дав результатов [4, с. 116]. Применительно к событиям на Ближнем Востоке можно добавить к ранее сказанному, что здесь вызывающие отвращение методы бойцов ИГИЛ определяются также их обращением к наиболее одиозным традициям религиозной войны. Бойцы ИГИЛ – традиционалисты. Традиционалисты такого же плана как фашисты и неофашисты в европейских странах. Просто в силу особенностей ислама их традиционализм окрашен в религиозные цвета, в отличие от традиционализма европейских фашистов.

В результате корреляционного анализа социокультурных явлений выявлен их общий генезис в области религиозной аксиологии. Определено, что религия способствует формированию определённых культурных констант, функционирующих как регуляторы в различных сферах социальной жизни – от этики до экономики, и от политики до искусства и форм повседневности. Такими константами, в частности, являются комплексные духовно-социальные ориентации, определяемые как свойства национального характера.

Влияние мировых религий на социокультурные и политические процессы обусловлено их экуменическими притязаниями, порождающими феномен агрессивности. В связи с этим можно говорить о неоднозначности взаимодействия мировых религий и национальных культур в плане дальнейшего цивилизационного развития.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается соотношение мировых религий и национальных культур. Указывается на связь между монотеизмом и экуменизмом. Говорится о традиционализме как агрессивном движении, способном принимать как религиозную, так и антирелигиозную форму. Как проявление традиционализма на Ближнем Востоке рассматриваются современные исламские движения.

Ключевые слова: культура, мировая религия, герилья, агрессивность, традиционализм.



SUMMARY

The article discusses the relationship of world religions and national cultures. It suggests a link between monotheism and ecumenism. It is a question how aggressive traditionalism movement capable of receiving both religious and anti-religious form. As a manifestation of traditionalism in the Middle East are considered the modern Islamic movements.

Key words: culture, world religion, guerrilla, aggressiveness, traditionalism.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бжезинский З., Скоукрофт Б. Америка и мир. – М.: АСТ, 2013. – 317 с.
2. Бьюкенен П. Дж. Смерть Запада. – М.: АСТ, 2007. – 444 с.
3. Вебер М. Избранное. Образ общества. – М.: Прогресс, 1994. – 722 с.
4. Мирошников О. А. Осмысление герильи как проявления «чистой игры» в философской концепции Ж. Делеза: Материалы 1 Международной научно-практической конференции «Военно-исторические чтения». Керчь, 18–19 февраля 2013 г. – Керчь, 2013. – С. 115-117.
5. Платонов О. Русская цивилизация. – М.: Наука, 1995. – 302 с.
6. Тоффлер Э. Война и антивоина. – М.: АСТ, 2005. – 412 с.
7. Уткин А. Подъём и падение Запада. – М.: АСТ, 2008. – 761 с.
8. Хантингтон С. Кто мы? – М.: АСТ, 2004. – 635 с.
9. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. – М.: АСТ, 2003. – 603 с.
10. Шамшурина Н. Г. Идеология труда в России // Социс. – 1994. – № 8–9. – С. 76–89.
11. Шапиро Р. Прогноз на будущее. – М.: АСТ, 2009. – 537 с.
12. Эко У. Пять эссе на темы этики. – СПб.: Симпозиум, 2007. – 158 с.



И. Н. Извеков

УДК 37.035-053.81:929.5

ГЕНЕАЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЧЕЛОВЕКА КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ КОМПОНЕНТ В КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЁЖИ

Введение: к вопросу о философии воспитания

Воспитание мировоззрения, а через него и самосознания многонациональной молодёжи Российской Федерации, после принятия конституции 1993 года, во многом претворяется в жизнь растущим поколением как достижение формируемой жизненно важной цели под влиянием семьи, образовательного пространства учебных учреждений и институтов социума. Продвижение к цели во многом зависит от освоения молодёжью законов, принципов и правил творческой активности, саморазвития и созидательной самореализации в процессе повседневного сетевого взаимодействия и деятельности по освоению комплекса общеобразовательных дисциплин, научных знаний, профессиональных умений и навыков. Но едва ли не главным в продвижении к цели является постижение аксиологических, акмеологических и моральных ценностей, имеющих положительное и перспективное влияние и определяющих, в конечном итоге, сознание и нравственную составляющую смысла жизни молодёжи. «Смысл жизни, проявляемый как здравый смысл каждой личности, ментально, морально и духовно объединяет общество, и позволяет ей ориентироваться в своём социальном пространстве, которое изначально определено семьёй [этимология понятия семья исходит из единства материального, социального, ментального (рационального), кауза-



льного (причинно-следственного), астрального и духовного начал]» [5, с. 3].

Обращаясь к понятиям «сознание и самосознание молодёжи» обычно оперируют многовековыми представлениями мыслителей этого сложного философского воззрения. В философском словаре под редакцией И. Т. Фролова сознание определяется как «...высшая, свойственная лишь человеку форма отражения объективной действительности, способ его отношения к миру и самому себе, опосредованный всеобщими формами общественно-исторической деятельности людей» [17, с. 436]. В определении самосознания нельзя не согласиться с его определением, приведённым в другом философском словаре под редакцией А. П. Алексеева. В нём самосознание определяется с двух сторон. С одной стороны, это познание и оценка человеком самого себя как мыслящего, чувствующего и деятельного субъекта. С другой стороны, это эмоционально ценностное и деятельно-регулятивное отношение к себе, с осознанием себя как субъекта действий, переходящее в осознание своих психических свойств, что в конечном итоге позволяет человеку перейти к социально-личностной самооценке, оценке своих нравственных качеств и т. д. [15, с. 336–337].

Не оставляет тему сознания человека в связи с его мышлением и формами гражданственности в цивилизации в своих философских исследованиях М. К. Мамардашвили, применительно к философии в Советском Союзе, определяемой учёным как явление «продукта некоего духовного элемента, который проявился к концу 50-х годов (XX века, – Примеч. автора)» [16, с. 32]. М. К. Мамардашвили подчёркивает, что «Человек не создан природой и эволюцией, человек создаётся, непрерывно, снова и снова создаётся, создаётся в истории, с участием его самого, его индивидуальных усилий. И эта его непрерывная создаваемость и задана для него в зеркальном отражении самого себя символом «образ и подобие Божье», то есть Человек есть такое

существо, возникновение которого непрерывно возобновляется, с каждым индивидуумом и в каждом индивидууме» [16, с. 34]. Следуя мысли философа, позволим отметить, что каждый человек проявляется своим индивидуальным сознанием, в котором наличествует социальная память. Но социальная память, как важнейший элемент культуры вообще, невозможна без преемственности негенетически передаваемых данных, то есть, в частности, без соотнесения личности с историей своей семьи. В то же время «ощущение собственной самости», что, по мнению представителя психоанализа Э. Эриксона, есть самоидентичность, или эгоидентичность, невозможно без соотнесения себя с тем, что создавалось предшествующими поколениями семьи, рода, то есть без соотнесения себя с истоками своего рода [6, с. 8–9]. И «в зеркальном отражении самого себя» человек обращается к закономерностям исторической генеалогии. И именно историческая генеалогия – тот прочный и несокрушимый мост, который предоставляет методологию для воссоединения истории личности с историей страны через осознание микроистории звена предков, а воссоединение этих двух начал и порождает переживание самоидентичности, вдохновенного чувства ощущения «собственной самости» и её сопричастности миру.

Развитие самосознания личности в контексте с формированием смысла жизни в процессе воспитания и обучения молодёжи, познания ею ценностных (культурных) начал, выступающих как высшая цель человеческого бытия, сопряжённых с её частными целями, при условии, если будут решены общие мировоззренческие вопросы, является одной из приоритетных целей семьи, образования и воспитания, институтов просвещения. Кроме того, это осознание личностью своей принадлежности к определённой этнокультурной общности, своей связи с её прошлым и настоящим, историческим развитием всего комплекса



«Я-концепции». Достигается оно в результате целенаправленного приобщения человека к истории Отечества, культурно-историческим ценностям микросоциума семьи, что способствует осознанию преемственности поколений. Ещё в XIX веке историк В. О. Ключевский (1841–1911) писал, что «...изучая дедов, узнаём внуков, то есть, изучая предков, узнаём самих себя. Без знания истории мы должны признать себя случайностями, не знающими, как и зачем мы пришли в мир, как и для чего в нём жили, как и к чему должны стремиться» [13]. В общественном, индивидуальном сознании и самосознании исторические ценности проявляются по значимости и ответственности, и органически выражаются не только через интерес к собственной личности, но и своим корням, истории семьи в истории Отечества. В сознании граждан XXI века наметилась тенденция глубокого переосмысления исторического пути, пройденного Россией, малой родиной человека. Возрастает познавательная и развивающая роль истории и в образовательном процессе молодёжи.

К вопросу реформирования российского образования XXI века в компетентностном формате

В условиях стремительно глобализирующегося мира человечество пытается урегулировать сложные противоречия мирового экономического развития, понимая, что возникающие проблемы не решить без реформирования сферы мирового просвещения. Всякое реформирование просвещения нацеливает его отрасли на рост уровня общего образования индивида, повышает требования к уровню культуры профессиональной квалификации специалистов через систему непрерывного образования и воспитания человека. Основной задачей современного образования, отвечающего уровню научно-технического прогресса, определяемого рамками общеевропейского и мирового пространства, является качество подготовки профессионалов, готовых в нестандартных условиях выделять приори-

теты, внедрять новации и использовать в своей деятельности надёжные нестандартные и ответственные решения.

Процесс ориентации российской системы образования на мировые стандарты начался с присоединения России к Болонской декларации в 2003 году в Берлине на встрече министров образования Европы с целью формирования единого, не только европейского, а с ним и мирового пространства. Принятие Конституции РФ в 1993 году, а вслед за ней и Национальной Доктрины образования в Российской Федерации (1999 год) способствовали внедрению в образовательные учреждения государственных образовательных стандартов третьего поколения. Согласно «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» стандарты третьего поколения, ориентированные на общеевропейскую и мировую интеграцию и глобализацию мировой экономики с 2011–2012 учебного года стали внедряться в учебные процессы образовательных учреждений России как программы Болонского процесса. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) третьего поколения, в системе образовательных учреждений призваны обеспечить непрерывную подготовку молодёжи в равноуровневых по профилю профессиональных образовательных учреждениях, и предполагают организацию обучения по так называемому «компетентностному» формату.

Компетентностный формат, заимствованный из европейской терминологии в области истории становления образования за рубежом, известный как Competence Based Education (CBE), в России начал использоваться сравнительно недавно в интерпретационной форме от производного значения понятия «компетенция» в терминологии психолого-педагогических и социологических исследований.

Большая Советская энциклопедия определяет понятие «компетенция» (лат. *competentia* от *comperito* – совместно дости-



гаю, добиваюсь; соответствую, подхожу), как совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица, установленная законом, уставом данного органа или другими положениями [3, с. 585]. Большим словарём иностранных слов производные понятия от «компетенция» [2, с. 299] интерпретируются как: «компетентность» (лат.) способность данного лица производить определённый вид работы, наличие достаточного запаса знаний для вынесения обоснованного суждения по какому-либо вопросу; «компетентный» (фр. competent <лат. competens «надлежащий, способный» <competere «быть годным») – 1. Располагающий полномочиями для определённых действий. 2. Знающий, сведущий в определённой области; «компетенция» (фр. competence <лат. competentia <competo «добиваюсь, подхожу, соответствую»).

В советской системе образования во второй половине XX века периодически обновлялись задачи образования и воспитания растущего поколения (1950–1980), а затем в меняющихся социально-политических условиях (1980–2000-е гг.) осуществлялась их перестройка и обновление с позиции ориентации на гуманистические традиции и развитие новаций. В период перестройки образования в конце XX – начале XXI века понятия «профессиональная компетенция» (специальная, социальная, личностная), «компетентность человека» (относящаяся к личности как субъекта жизнедеятельности; взаимодействия человека с другими людьми; деятельности во всех её типах и формах) были задействованы в психолого-педагогической теории и практике и рассматривались как желаемый результат образовательного процесса. Эта инновационная терминология в образовательных процессах широко применялась в исследованиях известных советских учёных, таких как И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. А. Петровская, М. И. Шилова и др.

Не вызывает сомнения, что использование в просвещении таких понятий как ком-

петенция, компетентность, наряду с понятиями способность, мастерство, умения, конкурентоспособность, саморазвитие и другие во многом были связаны с постсоветской модернизацией образовательной системы России, отражённой, например, в документе «Стратегии модернизации содержания образования» (2001 год). Начавшееся реформирование всех форм школьного, среднего специального и высшего образования привносит в процесс организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях существенное переосмысление стандартизации образования, соответствия содержания образования уровню всё возрастающего научно-технического прогресса в разных направлениях. Например, таких, как информатизация и всеобщая математизация, использование элементов теории систем и структур, процессов, игр, сетевого взаимодействия. Иными словами разработка, принятие и внедрение новых государственных образовательных стандартов на всех уровнях образования должны быть увязаны с дидактическими объёмами, относящимися к учебным предметам и предметным областям. В свою очередь это означает пересмотр результативности и эффективности обучения, организованный в соответствии с определённой дидактической теорией или концепцией. О полноте и степени приближения к заданным нормам, определяемым целями и задачами обучения, можно будет судить по результативности обучения (психических изменениях, новообразованиях в личности, качествах знаний, способах деятельности, уровне мышления). Об эффективности обучения скажут не только уровень достигнутой цели, но и такие показатели, как трудоёмкость, время и затраченные ресурсы (материальные, экономические, человеческие).

Несомненно, переосмысление стандартизации образования нацелено на эффективное использование и развитие человеческого потенциала, необходимость и потребность создавать и осваивать новейшие



технологии, что становится условием перехода к инновационной экономике, повышению уровня жизни. Применительно к этим условиям совместная деятельность субъектов образовательного процесса звеньев просвещения должна выверяться на основе методологических предпосылок современного образования и воспитания. В данном случае необходимо чётко выверить корреляцию деятельности преподавателя, определяющего содержание и объём самостоятельной работы и контролирующего процесс и результат её выполнения учащимися для стимулирования их творческого саморазвития, и деятельности, планируемой и контролируемой ими с целью творческого саморазвития.

Рассматривая реформирование российского образования XXI века необходимо за важностью решения стратегии обучения не упустить проблем воспитания как специфического процесса развития и формирования личности гражданина. Достижение цели воспитания осуществляется в процессе применения в образовательном процессе её многих составляющих. Среди исторически сложившихся составляющих воспитания в педагогике выделяются такие как: умственное, нравственное, трудовое, физическое, эстетическое воспитание. В деятельности образовательных учреждений особое значение приобретают гражданское, правовое, экономическое, экологическое, политическое воспитание и др. Особую роль, например, в нравственном и гражданском воспитании учащихся играет целенаправленное формирование генеалогической культуры личности. В своих опубликованных научных исследованиях нами дано определение понятия генеалогическая культура. Мы определяем генеалогическую культуру, как аспект общей культуры человека, которая имеет ценностно-смысловое и морально-нравственное начало, характеризует субъективный мир человека, содержит генеалогические знания о существенных функциях и закономерностях в процессе обучения и воспитания индивида через при-

общение его к преемственности поколений и познанию истории семьи в истории Отечества [9, с. 63–65; 11, с. 67–69; 12, с. 38–41].

В процессе приобщения растущего поколения к генеалогической культуре в нём формируется социальная компетентность как основа гражданского самосознания. Одна из целей воспитания – поэтапно, в процессе длительного многоступенчатого процесса образования молодёжи, сформировать социальную компетентность гражданина. Наиболее оптимально социальную компетентность удастся развить через приобщение индивида к генеалогической культуре с тем, чтобы гражданское самосознание человека обрело эмоциональную, ценностно-ориентировочную, регулятивную составляющие в его жизнедеятельности. С должным сожалением можно констатировать, что идеи воспитания молодых граждан России на основе ценностей генеалогии и проблемы формирования генеалогической культуры личности не были предметом исследования в системе советского образования XX века. Эта ситуация во многом сказывается на генеалогической безграмотности современников, вступивших в XXI век.

Методологические предпосылки менеджмента в системе образования

Как было отмечено выше, обучение и воспитание в образовательных учреждениях рассматривают как единую систему с целью обеспечить подготовку молодёжи для продолжения образования в разноуровневых профессиональных учреждениях, которые выстраивают образовательные процессы на принципах интегративности, последовательности, культуросообразности и целостности. В процессе контекстного формирования знаний, умений и навыков учащихся используются не только сложившиеся пассивные, но и активные и интерактивные формы организации учебно-воспитательной работы (проблемные лекции и коллоквиумы, диалог с аудиторией, эвристические беседы, поисковая лабораторная работа, учебная дискуссия, деловая игра, тренинги, обращение к сетевому взаимодействию и др.). В этом



ключе инноваций, как справедливо отмечают исследователи Г. А. Берулава и М. Н. Берулава, современная система обучения «делает акцент на формировании абстрактно-логического мышления обучаемых, при этом стиль изложения учебника и педагога также ориентированы на данную когнитивную стратегию» [1, с. 8]. С другой стороны, современные исследования на основе внедрения новых информационных технологий находят методологическое противоречие «между механизмами психической активности субъекта и существующими технологиями обучения, апеллируя лишь к сфере рационального сознания и игнорирующими возможности формирования продуктивного поведения, опирающегося на устойчивые паттерны психической активности» [1, с. 8]. Методология такой концепции в развитии современной образовательной парадигмы трактуется учёными как новая «теория сетевого образования личности в информационном образовательном пространстве».

В данной статье обучение и воспитание молодёжи предусматривают понятия «сетевое взаимодействие», «сетевая теория», «сетевая методология» и других синонимов от слова «сеть», под которыми в практике просвещения понимается специфика взаимодействия, общения и активизации познавательной деятельности людей (не исключая систему Интернет). Однако актуальной потребностью сложившейся системы образования является использование инновационных технологий обучения, разработанных на основе современных методологических позиций индивидуальных образовательных траекторий. Как справедливо отмечает О. А. Зимовина, индивидуальные траектории должны быть максимально индивидуализированными и обоснованными с позиции теоретико-прикладного аспекта их психологического содержания (так же, как, например, и технологии компетентного формата) [4].

В учебно-воспитательных процессах образовательных учреждений практику-

ются и нетрадиционные подходы для мотивации познавательной активности в контекстном обучении, задействованные через систему сетевого взаимодействия. Такие инновации способствуют развитию интереса не только при изучении общих образовательных предметов, но и в целях углублённого изучения гуманитарного, социально-экономического, математического и общего естественнонаучного и профессиональных циклов. Обращение к приёмам сетевого взаимодействия призвано обеспечить успешность в обучении, воспитании и формировании компетентности воспитанников, предусмотренных государственными образовательными стандартами третьего поколения, в системе образовательных учреждений.

К вопросу оптимизации воспитательного аспекта в образовании

В условиях демократических преобразований, начатых в России после принятия конституции РФ в 1993 году, и становления гражданского общества, особую значимость приобретает совершенствование воспитательной деятельности всех социальных институтов, и, прежде всего, оптимизации различных концептуальных подходов к воспитанию растущего поколения, определяемых единством целей и содержания в государственных и правительственных документах. В процессе проводимых нами исследований (1993–2015) изучается утраченная в годы советской власти народная (генеалогическая) традиция помнить родство своё и совершенствование на её основе воспитательной деятельности как основы духовно-нравственного становления личности. Публикации автора по этой проблеме по состоянию на 2011 год приведены в автореферате диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук [10, с. 39–45].

Многонациональный народ России, принимая Конституцию Российской Федерации в 1993 году, с глубоким удовлетворением воспринял преамбулу документа, в которой особой строкой отмечена необходимость



читать «...память предков, передавших нам любовь и уважение к Отечеству, веру в добро и справедливость» [14, с. 3]. Приобщение субъектов образования различного возраста к духовно-нравственным генеалогическим ценностям, восстановление исторической преемственности поколений, формирование гражданского сознания, толерантности, патриотизма, нравственной воспитанности, интеллигентности, социальной компетентности через изучение и осознание истории семьи в истории Отечества приобрели легитимность, но до сих пор в России не стали доктриной воспитания и образования.

Генеалогическая культура, как было отмечено выше, один из важнейших аспектов общей культуры человека несёт в себе ценностно-смысловое, моральное начало, влияет на развитие нравственного сознания и чувств, обуславливающих этику поведения личности. Генеалогическая культура характеризует субъективный мир человека и включает:

- генеалогические знания о существенных функциях и закономерностях исследования истории семьи, о приёмах составления генеалогической структуры рода и установления генеалогической идентичности личности с предками;

- генеалогическую грамотность как осведомлённость о фактах из истории происхождения семьи, рода, фамилии, семейных традиций, а также об источниках поиска недостающей информации по истории семьи;

- умения систематизации родоведческих сведений по истории семьи;

- эмоциональную составляющую, как способность человека к переживанию, сопереживанию, состраданию к предкам;

- ценностные ориентации, отражающие интересы и мотивы изучения истории семьи;

- умения устанавливать отношения и регулировать взаимодействия между родственниками, понять и принять современниками предков и предвосхитить связь с потомками;

- умения исследовательской деятельности, позволяющие показать родственные

связи, раскрыть семейные традиции, выявить гражданские, нравственные, моральные позиции родовых поколений, их профессиональный и социально-ролевой статус в истории семьи, рода, Отечества;

- умения творческого осмысления и оформления результатов генеалогических изысканий в форме семейной монографии.

Приобщение индивида к генеалогической культуре – это начало процесса опознавания и последующего осознания личностью своей идентичности (культурной, этнической, генеалогической), которую можно определить как процесс идентификации. Идентификация рассматривается как важнейший механизм социализации, проявляющийся в принятии индивидом социальной роли при вхождении в группу, в осознании им групповой принадлежности, формировании социальных установок и пр. «Идентификация понимается как процесс и результат самоотождествления с другим человеком, группой, образом или символом на основании установившейся эмоциональной связи, а также включения их в свой внутренний мир и принятия как собственных норм, ценностей и образцов. Как лаконично отметил З. Фрейд – уподобление, отождествление с кем-либо, с чем-либо: открытое подражание как следование образцу» [11, с. 219–220].

Генеалогическая идентичность отражает сформированную у учащихся под воздействием потребности воспроизвести и запечатлеть в сознании жизнь предков – «картину исторического сознания», основанную на генеалогии, самоощущении воспитанником собственной жизни с проекцией на историю своей семьи, своей малой родины, своего народа, страны, Отечества. Формирование генеалогической идентичности предполагает наличие возможности осознавать себя как субъекта полновесного исторического процесса, занимающего определённое место в современной социальной ситуации через трансляцию социальной памяти о семье, предках, роде для совре-



менников и потомков. Однако мониторинг и измерение формирования генеалогической культуры личности в образовательной среде пока не стали предметом систематического изучения в педагогической науке. Исследования этой проблемы показывают, что разрушение межпоколенных связей в советский период привело к отчуждению личности от своих семейных корней и вследствие этого к разрушению семейных традиций и обычаев, повреждению устоев семьи, нарушению семейного уклада, утрате преемственности поколений, девальвации семейных ценностей, снижению социальной значимости семьи и ослаблению её воспитательных функций. Разрешение этой проблемы возможно при условии сотрудничества образовательных учреждений и семьи в получении учащейся молодёжью генеалогических знаний, в восстановлении межпоколенных связей, семейных традиций и семейных ценностей как базисных компонентов генеалогической культуры личности.

В образовательном процессе личность открывает свой внутренний мир, у неё формируются жизненно важные ценности, взаимоотношения с окружающими, происходит осознание своей причастности к семье, роду и роли семьи в своей жизни. Анализ исследований, посвящённых воспитанию генеалогической культуры в семье, позволил выявить объективно существующие противоречия в социуме между социально-детерминированными потребностями учащихся в изучении истории своей семьи и в восстановлении утраченной связи поколений; в осознании причастности своей семьи к истории страны; в осмыслении преемственности поколений, своей жизни с позиций её значимости для будущего; отсутствием в педагогической практике концепций, методов, средств формирования генеалогической культуры.

Всё вышеперечисленное обуславливает актуальность проблемы формирования генеалогической культуры учащихся и разработки научного подхода для её осуще-

ствления в учебно-воспитательной практике образовательных учреждений.

Нами разработан и предложен инновационный ценностно-генеалогический подход, позволяющий образовательным учреждениям совместно с институтом семьи с учётом его роли в жизни общества и государства, наличием семейной истории и судьбы каждой личности как неотъемлемой и важной составляющей части истории страны, способствовать осуществлению формирования генеалогической культуры учащихся с учётом возрастных особенностей. Потребность человека воспроектировать и запечатлеть в устной или письменной форме фрагменты из жизни предков возникает под воздействием как сформированного индивидуального, так и общественного сознания. Издавна человеку было свойственно фиксировать исторические (генеалогические) связи (кровные и свойственные) между людьми. Описание истории семьи осуществляется по генеалогическим документам, представленным в форме родословных таблиц (поколенных росписей), отражающих различные степени родства. Из генеалогического понятийного научного аппарата нами выделена историческая генеалогия, которая позволяет современному человеку проявить своё отношение к миру и самому себе, в рамках которой мы оперируем понятием социальной (генеалогической) памяти, являющейся частью сознания личности.

О феномене генеалогической памяти можно говорить как о «диалоге поколений», отмечая, что индивидуальное сознание личности через генеалогию выводит на формирование её идентичности. Действительно, социальная память, идентичность, историческая генеалогия – три неразрывно связанных понятия в современной реальности демократического общества. Понимание нравственного воспитания как сложной системы в его ценностной составляющей по отношению к истории семьи позволяет включить в ценностно-генеалогический под-



ход элементы интегративного и системного подходов. Личностный аспект нравственного воспитания, выступающий как его подсистема, обеспечивает эффективность подготовки учащихся к генеалогическим исследованиям. При этом разнообразие видов, форм и содержания деятельности в процессе генеалогических изысканий выступает в качестве действенного средства и необходимого условия нравственного воспитания личности. Ценностно-генеалогический подход предполагает учёт индивидуальных особенностей воспитанников на основе доминирующей направленности интересов, мотивов, потребностей; развития их творческих возможностей [9, с. 77–86; 11, с. 155–179; 12, с. 108–127].

В современном обществе происходит переоценка и трансформация ценностей, когда появляются новые жизненные смыслы и ценностные ориентиры. Семейные ценности, в первую очередь, ориентируют на приоритеты человека: его здоровье, благополучие, труд, творчество, гуманные взаимоотношения в семье и общественной жизни. В этом контексте в процессе воспитания не следует забывать и, тем более, пренебрегать ролью генеалогической основы семьи, поколений, рода, близких и дальних предков, их взаимосвязи с нынешними потомками, сохранения семейных традиций, чести и достоинства в связи с причастностью к людям, положившим начало истории семьи (фамилии), членами которой являются современники.

Из многообразия воспитательных подходов, разработанных в теории и реализуемых в педагогической практике, ценностно-генеалогический подход рассматривает явления и процессы, связанные с изучением истории семьи, как сложные целостные системы на основе рассмотрения ценности составляющих её элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии. Характеристика генеалогического компонента и подготовка учащегося к изучению истории своей семьи предполагает рассмотрение ценности в качестве основного ориентира генеалогиче-

ских исследований. Главными понятиями, характеризующими данный подход, являются «ценность» и «генеалогия». Ценность представляют не только генеалогические сведения, знания, но и их значение для нравственного осмысления личностью микроистории своей семьи, своих предков и осознания их роли в становлении и развитии семьи, ветви рода, страны.

Осмысление личностью собственного жизненного опыта происходит через осознание преемственности поколений; осмысление социальных ценностей совершается через наделение их собственными смыслами. На основе опыта изучения истории своей семьи человек формирует собственное поле индивидуальных смыслов. В нашем многолетнем исследовании установлено, что генеалогическая культура характеризует субъективный мир человека и включает:

- генеалогические знания о существенных функциях и закономерностях исследования истории семьи, о приёмах составления генеалогической структуры рода и установления генеалогической идентичности личности с предками;

- генеалогическую грамотность как осведомлённость о фактах из истории происхождения семьи, рода, фамилии, семейных традициях, источниках поиска недостающей информации по истории семьи;

- умения систематизации родоведческих сведений по истории семьи;

- эмоциональную составляющую, как способность человека к сопереживанию, состраданию с предками и современниками:

- ценностные ориентации, отражающие интересы и мотивы изучения истории семьи;

- умения устанавливать отношения и регулировать взаимодействия между родственниками, понять и принять современниками предков и предвосхитить ими связь с потомками;

- умения исследовательской деятельности, позволяющие показать родственные связи, раскрыть семейные традиции, выявить гражданские, нравственные, моральные пози-



ции родовых поколений, их профессиональный и социально-ролевой статус в истории семьи, рода, Отечества;

– умения творческого осмысления и оформления результатов генеалогических изысканий в форме семейной монографии.

Принципы формирования генеалогической культуры обоснованы нами с позиций ценностно-генеалогического подхода, определяющего исходные методологические позиции в учебно-воспитательном процессе и стратегическое направление формирования личности в целостной образовательной среде семьи и образовательного учреждения. Становление нравственной позиции личности через изучение истории семьи обеспечивается соблюдением в формировании генеалогической культуры целостной системы принципов: рефлексивности, полиинформативности, интерактивности, толерантности, самореализации, генеалогической самоидентификации.

Принцип рефлексивности: осмысление личностью собственного жизненного опыта через осознание преемственности поколений, осмысление социальных ценностей, наделение их собственными смыслами. На основе опыта осознания человек формирует собственное поле индивидуальных смыслов и рефлексивность в этом случае понимается в контексте индивидуального осмысления собственного опыта через призму жизнедеятельности предыдущих поколений.

Принцип полиинформативности: через усвоение генеалогических знаний и знаний, основанных на памяти о различной родовой информации, в том числе о жизни и деятельности самого человека.

Принцип интерактивности: направленность деятельности на ценностные ориентации, отражающие интересы и мотивы изучения истории семьи как фактор нравственного самосовершенствования личности; представление о ценности процесса и результата изучения истории семьи на формирование духовно-нравственных ценностей личности.

Принцип толерантности: означает толерантное отношение к истории жизни и деятельности предков; учёт общественно-исторических условий; социальной среды; отнесённость событий прошлого, в которых участвовали представители старших поколений, к конкретному историческому периоду. Способность к сопереживанию, состраданию, сочувствию, великодушию не только по отношению к своим близким, но и отдалённым предкам из глубины веков.

Принцип культуросоциальности: вытекает из его обусловленности широкими социальными процессами и потребностями при условии единства духовно-нравственных знаний, чувств, мотивации и деятельности.

Принцип самореализации: перенос приоритета в выборе собственного способа жизнедеятельности как способа самореализации через поведенческие проявления, основанные на осознании принадлежности к определённой семье, роду, имеющему традиции, передающиеся из поколения в поколение.

Принцип генеалогической самоидентификации: осознание человеком принадлежности к определённой семье, ветви рода, роду; самоощущение собственной жизни через её проекцию на микроисторию семьи, историю страны, народа; развитие индивидуального сознания личности через усвоение семейных ценностей.

Технология формирования генеалогической культуры включает генеалогическое изыскание. Генеалогическое изыскание включает этапы изучения истории семьи с учётом временного фактора; осознание сопричастности личности к историческому процессу страны и к реалиям современной жизни. Генеалогическое изыскание носит индивидуальный характер и содержит ознакомление с практическими аспектами генеалогии; изучение методики поиска генеалогической информации; работу обучаемого в библиотеках, архивах, музеях, муниципальных учреждениях, хранящих родословную информацию; умение составления собственной родословной; её литературное оформление (моно-



графия истории семьи: методы и практика научного освоения).

Использование приёмов генеалогии, как одного из инструментов сохранения генеалогического документа по истории семьи (родословная таблица, поколенная роспись) занимает с незапамятных времён умы многих исследователей в разных науках. Но усвоение учащимися культурно-исторического опыта, выявление прошлого своей семьи и наследия своих предков в современном гражданском обществе не отражено в учебных планах образовательных учреждений и отдано, как правило, на откуп семье. Из наших наблюдений установлено, что действия, связанные с познанием истории семьи проявляются в повседневной практической деятельности личности, и, с одной стороны, определяют её индивидуальное сознание, мировоззрение и формируют генеалогическую культуру. С другой стороны, личность, являясь частью общества, проявляет себя в сфере общественных ценностей и отношений. В этом случае её личные убеждения попадают под влияние общей морали и становятся составной частью общественного сознания. Приобщение учащейся молодёжи к генеалогической культуре, как одной из важнейших составляющих ценностного начала общечеловеческих нравственных ценностей развивает её мотивацию к творческо-поисковой деятельности по исследованию и осознанию микроистории семьи, вырабатывает ответственность за свои решения и поступки в духовно-социальной сфере, что, в конечном итоге, приводит к развитию самосознания молодых людей.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены проблемы формирования генеалогической культуры как основополагающего компонента воспитательной концепции молодёжи на основе приобщения её к генеалогическим ценностям. Проанализировано взаимодействие семьи, учебного учреждения, институтов социума в сетевом образовательном пространстве. Воспитательная концепция моло-

дёжи, построенная на основе ценностно-генеалогического подхода, направлена на формирование генеалогической культуры и компетенций молодёжи, предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами 3-го поколения.

Ключевые слова: семья, историческая генеалогия, генеалогическая культура, генеалогические ценности, ценностно-генеалогический подход, идентичность, преемственность поколений.

SUMMARY

The article addressed the problems of forming a genealogical culture as a fundamental component of the educational concept of youth on the basis of their inclusion in the genealogical values. The interoperability of family, educational establishment, colleges of society in network educational space is analyzed. Youth Educational concept is built on the basis of value-genealogical approach, aimed at creating a genealogical and cultural competences of young people, provided by the federal state educational standards of the third generation.

Key words: family, historical genealogy, genealogical culture, genealogical value, value-genealogical approach, identity, continuity of generations.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берулава Г. А., Берулава М. Н. Новая сетевая теория развития личности в информационном образовательном пространстве // Психолог. наука и образование. – 2012. – № 1. – С. 5–18.
2. Большой словарь иностранных слов / сост. А. Ю. Москвин. – М.: Изд-во Центрполиграф, 2002. – 816 с.
3. Большая Советская энциклопедия. – М., 1970–1978.
4. Зимовина О. А. Теоретические основы индивидуализации обучения. – Сочи, 2007.
5. Извеков И. Н. Генеалогический феномен идентификации личности: монография. – Lambert Academic Publishing GmbH



& Co. KG Saarbrücken, Germany, 2011. – 188 с.

6. Извеков И. Н. Генеалогия в современном учебном процессе: методология курса «История семьи»: монография. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2008. – 180 с.

7. Извеков И. Н., Зимовина О. А. К вопросу оптимизации государственной воспитательной политики в субъектах РФ // Профессиональное образование в современном мире. – 2015. – № 1 (16). – С. 211–225.

8. Извеков И. Н., Зимовина О. А. Развитие генеалогической культуры учащейся молодёжи // Профессиональное образование в современном мире. – 2014. – № 4 (15). – С. 140–154.

9. Извеков И. Н. История семьи в истории Отечества: генеалогия в учебном процессе высшей школы: учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М, 2014. – 169 с.

10. Извеков И. Н. Формирование генеалогической культуры старшеклассников в целостной образовательной среде семьи и школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Сочи, 2011.

11. Извеков И. Н. Формирование генеалогической культуры старшеклассников в целостной образовательной среде семьи и школы: дис. ... д-ра пед. наук. – Сочи, 2011.

12. Извеков И. Н. Формирование генеалогической культуры старшеклассников: монография – Сочи: ИОТ РАО, 2011. – 320 с.

13. Ключевский В. О. Сочинения в девяти томах. – М.: Мысль, 1987–1990.

14. Конституция Российской Федерации с комментариями / сост. Л. Ш. Лозовский, Б. А. Райзберг. – М., 2001. – 128 с.

15. Краткий философский словарь. Изд. 2-е перераб. и доп. / под ред. А. П. Алексеева. – ПБОЮЛ, 2001. – 496 с.

16. Мамардашвили М. К. Сознание и цивилизация. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. – 288 с.

17. Философский словарь. 5-е изд. / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

Л. И. Редькина

УДК [316:39:130.2](470-13)

СОВРЕМЕННОЕ КРЫМСКОЕ ОБЩЕСТВО: ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

В современной научной лексике существует несколько определений, охватывающих феномен «этнос», «этноним», «народ», «нация», «этническая группа», «национальные меньшинства».

Далеко неоднозначно определяется понятие этнос (от греческого *ethnos* – племя, группа, народ). Многие учёные приходят к выводу, что в связи с рядом объективных причин, затрудняющих уточнение этого понятия, можно довольствоваться лишь пониманием того, что это разновидность биосоциальной общности людей (Ю. В. Бромлей, С. Н. Брук, Л. Н. Гумилёв, С. В. Лурье, Я. В. Чеснова) [2; 3; 4].

По их мнению, термин «этнос» и «этничность» обращены к одному и тому же явлению – «народам мира».

В наиболее распространённом варианте этнос понимается как специфическая социальная группа, базирующаяся на общности культуры и едином самосознании.

Немецкий историк и философ Й. Г. Гердер трактует понятие «этнос» – «народ» как единство «крови» и «почвы». Эти неоромантические взгляды были усвоены многими немецкими и русскими антропологами и этнографами. В частности, С. М. Широкогоров предложил следующее определение этноса: «...этнос есть группа людей, говорящих на одном языке, признающих своё единое происхождение, обладающих комплексом обычаев, укладом жизни, хранимых и освящённых традицией и отличаемых ею от таковых других» [6].

Этот подход был позднее развит Ю. В. Бромлеем. В дуалистической теории



Ю. В. Бромлея этническая общность представлена как «... исторически сложившаяся на определённой территории совокупность людей, обладающих общими, относительно стабильными особенностями культуры (включая язык) и психики, а также сознанием своего единства и отличия от всех других подобных образований (самосознанием), фиксированном в самоназвании (этнониме)» [2].

Л. Н. Гумилёв рассматривает этнос в своей пассионарной теории как физическую реальность, облачённую в социальную оболочку [3]. Он видел в этносе «биосоциальный организм», характеризуемый, как и прочие организмы, определённой длительностью существования, членимой на отдельные периоды, обладающие собственной спецификой.

Наиболее обоснованной на сегодняшний день считается позиция С. В. Лурье, исследовавшего это понятие с точки зрения исторической этнологии. По его мнению, этнос представляет собой социальную общность, которой присущи специфические культурные модели (обуславливающие характер активности человека в мире) и которая функционирует в соответствии с особыми закономерностями, направленными на поддержание уникального для каждого общества соотношения культурных моделей в течение длительного времени, включая периоды крупных социокультурных изменений [4].

И. Ю. Заринов доказал, что этнос существует как стабильная система, которая противопоставляет себя другим людям по принципу «мы не такие, как вы».

Исходя из исследований Л. Н. Гумилёва, С. И. Брука, И. Ю. Заринова, Т. Ковальского, С. А. Плетенева, Ю. И. Рымаренко, М. Т. Степко можно сделать вывод, что этнос – это исторически сложившаяся общность людей, основанная на объективном единстве происхождения от общих предков, биопсихических признаков, социокультурных ценностей. Ещё совсем недавно основными признаками этноса счита-

лись наличие конкретной территории, экономических связей, стабильность культуры, психического состояния.

По данным Ю. В. Бромлея, С. М. Широкогорова, В. Я. Проппа, Д. Д. Фрезера, эти признаки далеко не всегда пребывают в целостности. Т. е. на самом деле первоначальное формирование этноса происходит на определённой территории, но в дальнейшем этот признак может быть утрачен. Не всегда сохраняются в этносе и единство экономической жизни и общности культуры, языка.

Таким образом, вышеназванные авторы трактуют этнические группы как реально существующие группы людей, которые, на наш взгляд, характеризуются биологическим самовоспроизводством; разделяют базовые культурные ценности, выражающиеся во внешнем единстве культурных форм; образуют единые поля коммуникации и взаимодействия; характеризуются членством, обеспечивающим идентификацию для членов группы и признание их другими группами.

Реальный этнос любого народа, доказывают И. Ю. Заринов, Ю. И. Рымаренко, определяется рядом признаков – языком, обрядами, обычаями, верованиями, образом жизни, культурой и т. д. Но не всегда название народа, его этноним правильно отражает реальный этнос, с другой стороны, в определении этноса не все из перечисленных его признаков играют существенную роль. Иными словами – одни и те же признаки данного этноса могут встречаться в совсем не родственных этносах.

Главным признаком этноса является язык. Все люди, относящиеся к одному народу, говорят, как правило, на одном и том же языке, который является для них родным, т. е. усваивается ещё в детстве, в семье от родителей и других лиц, окружающих ребёнка. Однако это не значит, что на земле столько же языков, сколько и народов. Так как многие народы, представляющие собой вполне самостоятельные этносы, могут говорить на одном и том же языке.



Так, например, на английском языке говорят не только сами англичане, но и американцы, англо-канадцы, шотландцы, ольстерцы Северной Ирландии, англо-австралийцы, англо-новозеландцы – 27 миллионов человек, из которых на Европу приходится всего 20 %.

Таким образом, ясно, что на земном шаре существует много языков, которые являются родными не для одного народа, но для целых групп этносов. Границы расселения отдельных народов и распределения языков далеко не всегда совпадают. Язык хотя и является одним из основных этнических определителей, но не может считаться единственным характерным признаком этноса.

По данным Н. Н. Чебоксарова и И. А. Чебоксаровой [5] для сложения человеческого коллектива, говорящего на одном языке, все его члены должны были длительное время находиться между собой в определённых, вполне реальных связях, которые могли возникнуть только в том случае, если группа людей, давшая начало народу, жила на определённой территории. Можно сказать, что каждый народ имел свою территорию формирования. Наличие такой территории представляет собой обязательное условие возникновения любого этноса. Так, например, русский народ выделился в XII–XIII веках из более крупного древнерусского этноса, который был широко расселён в южной и западной частях Восточной Европы, и являлся также источником формирования других близкородственных восточнославянских народов – украинцев и белорусов.

Этнические территории, т. е. области обитания народов, изменяются исторически. Они могут сокращаться из-за эпидемий, войн, тяжёлых условий труда и быта, процесса ассимиляции, постепенного поглощения более мелких народов более крупным путём мирного или насильственного усвоения чужого языка и культуры; или расширяться в процессе захватнических войн или добровольного присоединения территории.

Но классификация этносов только на лингвистической основе, по мнению Г. Шпет,

также не всегда может быть решающим критерием. Например, возьмём немцев и австрийцев, говорящих на одном и том же языке, которые отличаются друг от друга в основном лишь по самоопределению этих самих народов. Или норвежцев – говорят на двух языках, но не составляют двух различных этносов, а остаются единым народом. Иногда же у различных народов, резко отличающихся по языку, имеется много общих признаков в образе жизни, даже в культуре. Например, это видно у русских, украинцев, евреев, болгар, греков и др. народов Крыма, у которых эти общие признаки возникли на основе географических факторов.

Кроме того, обычаи, обряды, верования, образ жизни, воспитательные традиции не всегда бывают одинаковыми даже у одного народа. Например, форма одежды, жилища, обряды, образ жизни русских, проживающих в Крыму, довольно резко отличаются от таковых у донских казаков или русских поморов, имеются и языковые отличия между ними.

Как видим, разные стороны культуры и этноса соотносятся друг с другом по-разному. Выделение этноса по языку и соотношение его с культурой (как духовной, так и материальной) имеет каждый раз свою специфику. Исходя из этих особенностей, кажущихся несоответствий, некоторые этнографы (А. А. Шендикова, А. Г. Каримуллин) предполагают, что было бы правильнее классифицировать (народы) по этническому самоопределению. Такой подход, как отмечает А. А. Шендикова, является антинаучным. Действительно, отнесение тем или иным человеком, даже группой населения себя к тому или иному этносу по своему желанию не всегда будет правильным

Наиболее выразительным признаком этноса, по данным Л. К. Угледова, является наличие этнического самосознания, в котором формируется представление об общности всех членов данной группы на основе общей исторической практики их предков.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что этнос – совокупность людей,



связанных общностью исторического происхождения, языком, культурой, традициями и обрядами, психическим состоянием, менталитетом (способом мышления и мировоззрением).

Каждому человеку присуща такая черта, как этничность, которая связана у него с принадлежностью к конкретному этносу по факту своего рождения. В Крыму мы убеждаемся в том, что в тех случаях, когда этнос оказывается на границе ассимиляции с другими этносами, остаётся инерция, т. е. традиция. До тех пор, пока инерция не исчерпается, люди данного этноса будут относить себя к нему. И при этом не имеет значения, говорят ли эти люди на языке своих предков, придерживаются ли их обрядов, уважают ли свои древние памятники и живут ли на земле своих предков, своей Родины.

По данным С. А. Арутюнова, Ю. В. Бромлея, С. И. Брук и Н. Н. Чебоксарова, название народа обусловлено историей, его прошлым. Поэтому изучение происхождения названия народа имеет немаловажное значение для установления и происхождения этноса. Название народа – этноним – должно содержать, и содержит в себе и определённую характеристику самого этноса. Но далеко не все этнонимы, как считает Ю. В. Бромлей, являются истинными названиями народа. В таких случаях между историей этнонима и историей этноса – народа – всегда остаётся место кривотолкам, часто ведущим к искажению истории происхождения носителя этнонима.

Как подчёркивает С. И. Брук, этноним – это название рода, племени, народности, нации. Он образован из двух слов: этнос – народ и ном – имя. В любом этнониме содержится некая характеристика народа, но не всегда она бывает справедливой, верной. Это зависит от того, считает Ю. В. Бромлей [2], кем дано это название, или же от того, является ли этноним самоназванием или прозвищем.

Они считают, что в самоназваниях, в истинных этнонимах содержится информа-

ция о самом народе. Это представление возникает не просто от самого названия, не произвольно, а на основе непосредственного знакомства с представителями этого этноса, с историей народа.

К числу важнейших признаков, разграничивающих отдельные этносы, относятся также культурные особенности, которые каждый народ вырабатывает в процессе своего исторического развития и затем передаёт от поколения к поколению (В. В. Радлов, К. Риттер, Ю. И. Рымаренко, М. Т. Степко, А. С. Токарев). Совокупность этих взаимосвязанных между собой особенностей составляет то, что в этнографической науке называют «этнической традицией». Такие традиции складываются в те или иные исторические эпохи в связи с социально-экономическими и естественно-географическими условиями жизни каждого народа; но после своего возникновения они приобретают значительную устойчивость и долго сохраняются даже тогда, когда условия жизни народа успевают сильно измениться.

Своеобразие культурного облика является тем основным критерием, по которому разграничиваются народы, говорящие на одном языке, давно живущие на общей территории и тесно связанные между собой экономически.

Ряд учёных (Ю. Бромлей, С. Брук, И. Ю. Заринов, Н. Чебоксаров) считает, что именно культурная специфика должна рассматриваться как исторически сложившийся коллектив людей вместе с территорией его расселения, созданной ими культурой и языком, который эту культуру выражает.

Нация – высший тип этноса, писали С. И. Брук и Б. И. Козлов, И. Ю. Заринов. Нация, по мнению известных украинских учёных А. В. Нельги и Ю. И. Рымаренко, не какой-либо народ, а лишь тот, который имеет свою собственную государственность и суверенность и может выступать как самодостаточный субъект внешних отношений.

Между этносом и нацией – дистанция огромного размера. Нация прошла долгий



и мучительный путь своего формирования, постоянно поясняя основные слагаемые её формулы. Одни мыслители (Э. Ренан, Ж. де Местр, С. Булгаков, Ф. Достоевский) подчёркивали ведущую роль социокультурной общности нации. Другие (Х. Ортега-и-Гассет, И. Солоневич, Ж. Тириар) указывали на примат положительного начала – государственности в становлении и развитии наций и их принципиальную несовместимость к этносу или даже к их совокупности. Роль политического фактора, индифферентного к «зову крови», чётко сформулировал политический мыслитель И. Солоневич: «Нация или лучше земля» – это сообщество народов, объединённых общностью судеб и не разделённых соперничеством. По его мнению, государственность как политическое оформление интересов всей «земли», а не победоносных племён, рас, классов и др.

Скорее всего, в определении соотношения социокультурных и политических факторов генезиса и развития нации речь должна идти об их взаимоопределяемости. В таком контексте нация – это исторически сложившаяся полиэтническая, политическая и социокультурная общность людей. Она не сводима ни к этносу, ни к народонаселению. Т. е. нация – понятие не статичности, а динамики, социально-исторического творчества. Ею не рождаются, а становятся. Она – исторический путь формирования и развития единого смысла существования национальной общности. Вероятность распада и утраты этого смысла постоянна, и жизнеспособны лишь те нации, которые способны возродиться и обновлять исторический смысл своего бытия (А. Бочковский, О. Воропай, Ю. И. Рымаренко).

Современные нации включают в себя более или менее многочисленные этносы. В мире около 200 государств, но около 4 тысяч этносов, в том числе 300 из них численностью более миллиона человек и несколько – численностью до тысячи человек. В Крыму сегодня проживает около 100 наций и народностей. В первой пятёрке по

численности находятся русские, украинцы, крымские татары, белорусы, евреи. Замыкают этот список австрийцы и орочи. Это весьма сложный и противоречивый синтез, который выявляется в самых различных ипостасях.

Изначально возникает и воспроизводится проблема соотношения между этносом определённой нации по таким оценочным понятиям, как коренной этнос и титульный этнос.

Коренной этнос (по И. Я. Левяш) определяется как общность людей, которая сформировалась на территории данного государства и проживает на ней века. Однако невозможно однозначно доказать первичность сформированности конкретного этноса на данной территории и формирование этноса именно на этой территории. Отсюда либо все этносы данного государства необходимо признать коренными, либо следует отказаться от этого понятия, взрывоопасного в практической политике.

Другое понятие – титульный этнос, именем которого называется конкретное государство. Понятие «титульный этнос», в западной и уже в российской этнокультурологии, фиксирует его объективную социально-историческую роль, решающий вклад в эволюцию страны. Достоинство этого понятия, по мнению И. Я. Левяш, и в том, что им «схвачена» почётная ответственность титульного этноса за процесс консолидации единого и неделимого субъекта – нации как полиэтнической, политической и социокультурной ценности.

Особенно ценной такая роль представляется в отношении титульного этноса к так называемым меньшинствам.

Часто этническая доминанта перестаёт быть абсолютной, а значительной степенью заменяется единством гражданского, государственного.

Название народа – этноним – должно содержать и содержит в себе и определённую характеристику самого этноса, считает С. М. Широкогоров [6]. Но далеко не все



этнонимы являются истинными названиями народа. В таких случаях между историей этнонима и историей этноса – народа – всегда остаётся место кривотолкам, часто ведущим к искажению происхождения носителя этноса (С. А. Артюнов, Ю. В. Бромлей, Л. Н. Гумилёв, С. А. Токарев, М. А. Чегинец).

Отсюда следует, что любой человек или группа людей могут отнести себя к любому этносу, но от этого они не станут носителями признаков чужого им этноса, к которому они ни физически, ни духовно не могут принадлежать. Такое решение вопроса в определение своего этноса привело бы к самым печальным последствиям в освещении истории народа.

Были времена, когда племена и роды не имели своего имени. Когда они жили изолированно, не знали других, отличных от себя людей, то и не нуждались в этнониме. Название, как настоящая необходимость, возникает при встрече с неизвестными людьми. Уже на заре человечества родовой строй знал деление людей на «своих» – сородичей, соплеменников и на «чужих». В основном этот «чужой» был его конкурентом, врагом. Если между «чужими» устанавливались миролюбивые контакты, они становились «друзьями». Как отмечают специалисты, первые этнонимы обычно возникали от таких определений – «чужой», «враг», «друг» и т. д.

Исследования Чесновой Я. В. доказывают, что в той же глубокой древности, наряду с такими определениями, возникает этноним от слова «человек» и от его производных. Ещё тогда при встрече незнакомых людей или отдельного человека у него спрашивали «кто он такой?». Обычно, не понимая языка, этот другой человек говорил, что он «человек», а не зверь, и услышанное это непонятное слово принималось как имя этого человека, как этноним этого народа.

Этнонимы «тюрк», «ары» (удмурты), «дойч» и др., ведут своё происхождение от слов «человек», «люди», «настоящие люди».

В. В. Латышев, считает, что ряд этнонимов по своему происхождению связан с внешними признаками людей, формой их одежды и т. д. Например «Чёрные клобуки», известные нам по истории Киевской Руси, – это дословный перевод тюркского словосочетания «кара колпаки», закрепившийся из-за обычая носить чёрный головной убор.

Ю. В. Бромлей и Н. Н. Чебоксаров считают, что этнонимы образовались от различных основ: от вида занятий, места обитания, свойств характера, от названий тамг, родовых знаков. Так племя «тактачи» в Турции получили своё название от рода их занятий – изготовление досок, «скифы» означает род занятия – скотоводство, «дреговичи» – люди леса.

Имеются этнонимы, происходящие от имени предводителей народов, от названий местности. Например, негров в Калахари называют «бушменами» от английского слова «люди, живущие среди кустов».

Бывают этнонимы и идеологического происхождения, в которых выражено оценочное отношение. Так, племена островов Новой Гвинеи получили от европейских миссионеров названия «намау», что означает «глупые», поскольку они не захотели принять христианство, что в глазах миссионеров, считавших христианство высшим благом, казалось, без сомнения, «глупостью».

Исследования Л. Гумилёва [3] свидетельствуют, что, как правило, название народам, племенам даётся представителями других народов, и, как видим, далеко не всегда они свободны от элемента случайностей, субъективизма, предвзятости. Часть названий, данных другими народами, затем становится и самоназваниями, принимаются народами как истинное название. А другие отвергаются, как оскорбительные, недостойные прозвища, навязанные со стороны.

В истории этнонимов встречается много случаев, когда один и тот же народ известен под различными названиями. Это, в



первую очередь, связано с недостаточным знанием этого этноса другими; это бывает и тогда, когда один и тот же этнос получает различные имена у разных народов. Так, турки в простонародье и сегодня называют русских и украинцев казаками, поскольку они имели больше контактов именно с этой частью народа.

Тюрков (кипчаков) в Киевской Руси называли «половцами», «торками», а другие, особенно на Западе знали их как «куманов», а восточные соседи именовали их «кипчаками».

Как считает Н. А. Аристов, история этнонимов очень сложна, и по настоящее время ещё нет детально разработанной научной номенклатуры этнонимов народов, что создаёт немало трудностей в изучении истории и этногенеза отдельных народов и нередко приводит к различным казусам.

Кроме того, и по настоящее время нет классификации видов этнонимов, без которой трудно создать научную номенклатуру самих этнонимов. Впервые в нашей этнонимии, науке о названиях народов, М. А. Членовым сделана попытка дать классификацию видов этнонимов. Он предлагает классифицировать названия народов, подразделяя их на две группы: собственно этнонимы, т. е. названия, означающие реальную этническую общность; псевдоэтнонимы, т. е. названия, которые обозначают общность других типов.

В последнюю группу М. А. Членов включает такие названия, которые базируются на географическом признаке (население определённой территории без каких-либо других признаков, например, «среднеазиаты»), по признаку антропологии (жёлтокожие, бледнолицые и т. д.), на религиозной основе (христиане, мусульмане и т. д.), культурно-исторические псевдоэтнонимы (по наличию того или иного элемента культуры – варвары, альфуры и т. д.), социально-политические псевдоэтнонимы (объединения людей в неэтнические социальные или политические группировки – царствующие скифы, патасива и т. д.), мнимые псевдоэтнонимы (общности реально не существо-

вавшие и не существующие, куда можно отнести татар).

Группа этнонимов – собственно этнонимы – включает в себя следующие виды: микроэтнонимы (названия, обозначающие этнографические группы одного этноса), истинные этнонимы (обозначающие народ, целый этнос) и макроэтнонимы (обозначающие этнические общности высокого порядка – славяне, тюрки и т. д.).

Несмотря на то, что в данной классификации не учтены все виды этнонимов, предлагаемая дифференциация этнонимов является довольно удачной и помогает внести определённую ясность в сложный вопрос изучения истории этнонимов и их места в освещении этногенеза народов, образования отдельных этнонимов.

Народность – новая форма этнической общности, возникшая в результате консолидации племенных союзов, замены кровнородовых связей территориально-хозяйственными.

Одним из показателей народности, по данным С. А. Артюнова и Н. А. Аристовой, является общее имя (название), по которому она становится известной близким и дальним соседям по региону. С развитием экономических и культурных связей, устранением хозяйственной раздробленности центров данной народности происходит её преобразование в нацию – наивысшую форму организации общества, объединения людей.

Нации, как правило, сохраняют и названия народностей, однако территориальные рамки тех или иных могут не совпадать. Так, например, у караимского народа, который при сохранении языка и отдельных национальных традиций проживают в большинстве в Крыму, Литве, Сибири.

Малочисленные народности, вступая в тесные контакты с другими, более развитыми, теряли свою самобытность в области культуры, быта и постепенно сливались с остальными. Такие ассимиляционные процессы имеют место во многих регионах нашей планеты, в том числе и Крыму. Не



случайно сегодня в мире происходит настоящий «этнический ренессанс» (В. Л. Поплужный, Н. И. Косарева, Л. В. Крицкая, П. Р. Игнатенко). Главной чертой, его причиной есть стремление преодолеть результат насильственной унификации, сохранить от ассимиляции, ещё уцелевшие элементы национального наследия.

Существует два пути рассмотрения вопроса о том, как народ становится темой для осмысления и как развивается понимание народа, то есть его понятие.

Первый путь – это анализ тех представлений, которые возникают в общественном сознании и культуре относительно этнической общности людей. Собственно, речь здесь идёт об анализе культурного самоопределения и национального самосознания.

Второй путь заключается в том, чтобы проследить генезис и развитие собственно научного исследования народа. Именно он позволяет ответить на вопрос, как вообще народ становится темой мышления и в чём – прежде всего в природных или культурных факторах – исследовательская мысль видит сущность этноса.

Различают и так называемые этнические группы, т. е. «обломки» конкретных этносов, этногенетическое и этнокультурное ядро которых находится в других социальных организациях (В. А. Алексеев [1], М. Мид).

Этнические группы, которые также называют «национальными меньшинствами», могут пребывать в компактном или рассредоточенном состоянии. Они, как правило, тесно вписаны в систему социально-экономических отношений основной этнической общности, а иногда имеют другие характеристики, чем основной этнический массив государства.

В Крыму сегодня ещё существуют нравственно-этнические группы, или так называемая этническая стратификация. И привилегированные, и униженные этнические группы могут искусственно углублять свои культурные отличия, стремясь закон-

сервировать и укрепить собственный личный способ жизни. Между ними возникают и открытые конфликты, источником которых, как правило, есть внеэтнические социально-политические и экономические разногласия. Рост таких конфликтов сопровождается усилением этноцентризма, свойственного в той или другой степени этническому самосознанию любого уровня развития.

Внутренним источником указанных конфликтов могут быть столкновение этнических интересов, а именно социальных и экономических, признанных данной этнической группой как доминантно значимых. Другим источником этнического конфликта есть политизация этнической принадлежности, т. е. процесс, в котором противоположные социальные прослойки и группы поляризуются по этническим признакам.

Из вышесказанного, на наш взгляд, вытекает цель образования в современном Крыму, которая состоит в формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.

Из этой цели вытекают и конкретные задачи: овладение культурным наследием своего народа, что является непременным условием интеграции в другие культуры; формирование у молодёжи представлений о многообразии культурного наследия в Крыму; развитие умений и навыков положительного взаимодействия с представителями разных народов и культур; воспитание в духе мира, толерантности, терпимости к обычаям, вере, традициям соседей по культурно-географической рекреации; обучение навыкам положительного межнационального общения.

Данные цель и задачи лежат в основе реформирования системы образования в Крыму на данном историческом этапе.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается понятие этноса с точки зрения многих исследователей, в



разное время изучавших данный вопрос. Приведено рассуждение о том, какое определение наиболее чётко описывает общность людей, именуемую этносом. Переходя от теоретической части к практической, автор рассматривает проблемы, возникающие в полиэтническом пространстве на примере конкретного региона.

Ключевые слова: этнос, этноним, общество, Крым, поликультурная среда.

SUMMARY

The article discusses the concept of the ethnic group from the point of view of many researchers in different time studying the issue. Talks about how exactly to determine the community of people referred to as an ethnic group. Moving from the theoretical to the practical part, the author considers the problems in a multiethnic space on the example of a particular region.

Key words: ethnicity, ethnonym, society, Crimea, multicultural background.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев В. П. Историческая антропология и этногенез / АН СССР. – М.: Наука, 1989. – 444 с.
2. Бромлей Ю. В. Современные проблемы этнографии: Очерки теории и истории. – М., 1981.
3. Гумилёв Л. Н. О термине «этнос» // Доклады отделений и комиссий Географического общества СССР. – Л., 1967. – Вып. 3. – С. 14–15.
4. Лурье С. В. Историческая этнология. – М.: Аспект пресс, 1997. – 448 с.
5. Чебоксаров Н. Н., Чебоксарова И. А. Народы, расы, культуры. – М., 1985.
6. Широкогоров С. М. Этнос: Исследование основных принципов изменения этнических и этнографических явлений // Отдельный оттиск из т. LXVII Известий Восточного факультета Государственного Дальневосточного университета. – Шанхай, 1922.
7. Этнология / под ред. Э. Г. Александренкова, Л. Б. Заседателева, Ю. И. Зверева и др. – М.: Наука, 1994. – 393 с.

В. Н. Никитенко, Ю. Н. Аверина

УДК [37.035:172.4](571.621)

О СТАНОВЛЕНИИ И ВОСПИТАНИИ КУЛЬТУРЫ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ СУБЪЕКТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ЕВРЕЙСКОЙ АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ)

Межэтнические отношения в регионах России с многонациональным составом населения проявляются в социальной практике широком диапазоне – от межнационального согласия до толерантности и ксенофобии. Межнациональное согласие выражается в формах устойчивого содружества разных этнических субъектов, их взаимного уважения, симпатии и эмпатии. Толерантность предполагает терпимые взаимоотношения между представителями разных этносов, иногда граничащие с безразличием. Ксенофобия – отношения неприятия и даже межэтнической вражды. Крайними формами проявления ксенофобии являются националистический экстремизм и терроризм. Совершенно очевидно, что от характера доминирующих в стране межэтнических отношений существенно зависит общественная и государственная безопасность [12, 16]. В этой связи актуальной для проводимой в регионах политики является задача воспитания культуры межэтнических отношений среди населения.

Под культурой межэтнических отношений понимаются принятые в полиэтнических сообществах правила и нормы взаимоотношений этнических субъектов и фактическая их реализация.



В представленной статье речь идёт о сложившейся культуре межэтнических отношений в одном из субъектов Российской Федерации - Еврейской автономной области (ЕАО) и условиях их формирования.

Национальный состав населения на рассматриваемой территории в её современных границах формировался и продолжает формироваться вследствие иммиграции и эмиграции представителей разных национальностей из бывшей Российской Империи, впоследствии из союзных республик СССР, нынешнего СНГ и стран дальнего зарубежья [6]. В результате такого процесса население области по его этническому составу в настоящее время представляет собой многонациональное сообщество и продолжает изменяться. Всероссийская перепись населения 2010 года зафиксировала в ЕАО 176 558 жителей, среди которых в разных количествах представлены более 100 национальностей: русские – 160 185 чел. (90,7 %), украинцы – 4 871 чел. (2,8 %), евреи – 1 628 чел. (0,9 %), татары – 879 чел. (0,5 %), другие национальности – 5 163 чел. (2,9 %), не указавших национальность – 3 832 чел. (2,2 %) [13]. Не трудно видеть, что состав жителей Еврейской автономной области в настоящее время в достаточном приближении моделирует полиэтнический состав населения всей Российской Федерации.

Большинство экспертов из разных сфер деятельности и гости области оценивают современное состояние межнациональных отношений среди населения Еврейской автономной области как достаточно благополучное. По крайней мере, в течение нескольких десятилетий на территории ЕАО не было заметных межнациональных конфликтов в экстремистских формах их проявления, подобных известным конфликтам такого рода в ряде стран Евросоюза, в США и в некоторых частях современной России (Северный Кавказ, Кондопога в Карелии, станция Кущёвская в Краснодарском крае и др.).

Доминирование позитивных межэтнических отношений в области подтверждается

также результатами проведённых сотрудниками Лаборатории региональных социально-гуманитарных исследований ИКАРПИ ДВО РАН социологических опросов в молодёжных группах. Опросы показали, что практически все группы состоят из молодых людей разных национальностей, большинству из них присущи не просто толерантные (терпимые), а заинтересованные, доброжелательные и участливые отношения к представителям иных национальностей и их культурам. Выявлено, что большинство молодых людей идентифицируют себя с тем или иным этносом и гордятся своей национальностью; уважительно относятся к традициям и обычаям своего и других народов и хотят больше знать о них; никогда не испытывают неприязни к людям иных национальностей или дискриминационных отношений по национальному признаку; не испытывают напряжения или раздражения в окружении людей других национальностей; одобряют дружбу между людьми разных национальностей и позитивно или как к обычному явлению относятся к межнациональным бракам; считают недопустимыми ограничения в праве проживания на территориях ЕАО и всего Дальнего Востока по национальному признаку. Такие отношения – благоприятная питательная почва для воспитания у молодёжи культуры межнационального согласия [11].

В Еврейской автономной области культура взаимоотношений различных этносов складывалась под влиянием ряда факторов, среди которых наиболее значимыми являются:

– традиции дружественного отношения к людям, независимо от их национальности, свойственные коренным народам Приамурья (аборигенам) и первым российским переселенцам на Амур [2];

– малонаселённость территории и связанная с ней потребность в увеличении населения за счёт переселенцев, независимо от их национальностей;

– возможности для бесконфликтного публичного национального самовыражения;



– проводимая местными государственными и муниципальными органами политика в области межнациональных отношений.

Коренным жителям российского Приамурья разных национальностей изначально присуща предрасположенность к совместной бесконфликтной жизнедеятельности, что отмечается авторами многих источников эпистолярного жанра. Известный исследователь Приамурья и Приморья В. К. Арсеньев (1872–1930) в своих произведениях представил персонаж своего спутника и проводника – представителя малочисленных народов Дальнего Востока Дерсу Узала, собирательный образ которого концентрировал в себе лучшие черты, характерные для аборигенов этих мест [3]. Духовной сущности и нравственному облику большинства коренных жителей Приамурья свойственны доброжелательные отношения к природе, между собой и с другими людьми. Известна сохранившаяся по сей день среди жителей тайги традиция оставлять в лесных избушках спички, соль, заготовленный хворост для возможных и часто не известных им посетителей. «Законы тайги» аборигены переносили и на отношения к новым пришельцам. Эти традиции импонируют и первым российским переселенцам на берега Амура – амурским казакам и крестьянам, разделялись ими. Так, к примеру, ещё до начала переселения с 1928 года в Приамурье «трудящихся евреев» изучавший эти места руководитель специальной экспедиции Б. Л. Брук (1885–1979) одновременно проводил опрос коренного и уже укоренившегося здесь российского населения. На то время в этих местах проживали примерно 34,0 тыс. человек, из них 70 % русских, 6,8 % украинцев, 10 % корейцев, 1,6 % китайцев, около 1 % аборигенных народностей. В итоговом отчёте ОЗЕТу по результатам экспедиции Б. Л. Брук писал: «Единственные старые переселенцы в Биро-Биджане – это казаки, которые были поселены туда царским правительством в середине XIX столетия. Эти казаки живут богато и

широко, владеют большим количеством земли у берегов Амура, никогда не видели евреев, но из разговоров с ними стало ясно, что они ничего не имеют против широкого переселения кого бы то ни было, в том числе и евреев, в Биро-Биджан» [5, с. 16].

Справедливости ради следует заметить, что в общественной жизни в границах современной ЕАО во времена первых российских переселений имели место и экстремистские проявления, вплоть до разбоев и вооружённых конфликтов. Так, во второй половине XIX и первой половине XX в. в этих местах разбойничали банды хунхузов, но хунхузничество было больше обусловлено не ксенофобией по этническим признакам, хотя в этих бандах изначально преобладали китайцы, а совершенно иными причинами, связанными со стремлениями обладать дополнительными природными ресурсами и материальными ценностями [9].

Во все времена на состояние социума Приамурья оказывал и оказывает влияние природно-климатический фактор. Природное изобилие в регионе ещё до прихода на эти земли российских переселенцев обуславливало поселение здесь групп палеоазиатских племён, тунгусских и монгольских народов – айнов, гиляков, дауров, дючеров, натков, орочей, эвенов, эвенков и других. Своё жизнеобеспечение эти народы осуществляли в основном за счёт биоресурсов путём собирательства, охоты на дичь, рыбной ловли. Люди локализовались преимущественно у водотоков, водоёмов и в лесных угодьях. Причём, правобережная часть Амура привлекала поселенцев больше, чем левобережная, ибо, наряду с природным фактором, значимыми для них были социальные и экономические – представлялось больше возможностей для социальных контактов и меновой торговли с жителями Маньчжурии (севера современного Китая).

О количественном составе самых древних этнических групп и их поселений достоверных данных не имеется, ибо такого учёта тогда не велось. Коренные жители



левого берега Амура после распада государства чжурчжэней, которое существовало с 1115-го по 1234-й годы и включало в себя эти территории, не имели государственности, а их социальные образования представляли собою скорее конгломерат локальных сообществ, взаимоотношения между которыми регулировались не властными структурами, а преимущественно народными обычаями и традициями.

Кроме осёдлых и кочевых групп на севере от Амура имели место и так называемые «проточная» и «челночная» миграции добытчиков пушнины, лесного зверя, корня женьшень, золота и других природных ресурсов.

Новые изменения в состоянии социума в Приамурье были обусловлены проявлением интереса к этой территории со стороны жителей восточной части древней Руси. После Великого переселения народов (IV–VII вв.), во время которого жители западной Руси заняли более обжитые и доступные для них территории восточной и центральной Европы, жителям восточной части ничего не оставалось делать, кроме как «идти встреч Солнца». Шли от преследований старообрядцы, беглые от крепостной зависимости и обезземеленные крестьяне, любознательные до новых земель романтики, предприимчивые люди. В одиночку и семьями передвигались кто пешком, кто на конных повозках и верхом на лошадях [2]. В результате возникали первые «диффузные вкрапления» россиян в социальное пространство приамурских аборигенов. Это повлекло за собой существенные, хотя и спонтанные, социальные изменения в Приамурье, где стала формироваться новая по своему составу, структуре и происходящим в ней процессам социальная общность.

Переселения россиян в Приамурье стали регулируемы со стороны Государства Российского с началом организации первопроходческих экспедиций на Амур, наиболее ранними из которых являются походы В. Д. Пояркова в 1643–1646 гг., Е. П. Хабарова в 1649–1653 гг. Экспедиции были при-

ваны, прежде всего, собирать сведения, необходимые для решения геополитических задач России о присоединении к ней новых земель. Землепроходцы изучали природно-климатические условия, род занятий жителей этих мест и возможности для их приведения «под государеву руку» [14].

Усиление государственного регулирования в последующем переселенческом движении россиян в Приамурье стало происходить в связи с учреждением Восточно-сибирского генерал-губернаторства, из которого в 1884 г. было выделено Приамурское. Генерал-губернатор Восточной Сибири Н. Н. Муравьев, стремясь закрепить за Россией приамурские земли, организовал в 1854 и 1856 гг. сплавы по Амуру, а в 1858 году подписал с представителями Цинской империи (Китай) Айгуньский договор, по которому была обозначена граница между странами по фарватеру Амура, а левобережное Приамурье отходило к России. Этот геополитический фактор стал предпосылкой для дальнейшей интенсификации заселения Приамурья россиянами.

Новый этап изменений в этническом составе Среднего Приамурья связан с принятием Советским Правительством в 1928 году решения о поселении на берега Амура и его притоков «трудящихся евреев». К началу еврейского переселения в Приамурье в социальном пространстве этого региона насчитывалось примерно 34,0 тыс. жителей, из них 70 % русских, 6,8 % украинцев, 10 % корейцев, 1,6 % китайцев, около 1 % аборигенных народностей. Еврей-переселенцы привнесли существенные изменения и в национальный состав населения российского Приамурья, и в межэтнические отношения, и в общественную жизнь на этой территории в целом [6]. Такие изменения обусловлены не столько количеством приезжающих и проживающих в области евреев, сколько их пассионарностью, повышенной общественной активностью.

Ряд селений с преобладающим еврейским населением получили названия на



идиш, на котором разговаривало большинство еврейских переселенцев. За некоторыми из поселений эти названия сохранились и по сей день (Амурзет, Бирофельд, Валдгейм, Найфельд и др.) [1; 4; 7; 10].

Переселенцы из еврейских местечек обладали характерными для них специальностями ремесленников, аптекарей, врачей, парикмахеров, портных, сапожников, кулинарув, торговцев, учителей и др. Их интеграция в социальное пространство области способствовала расширению спектра социальных услуг для всего проживающего здесь населения. Сами переселенцы активно стали осваивать профессии строителей, мебельщиков, земледельцев, механизаторов промышленного и сельскохозяйственного производства и другие. Евреи-переселенцы учились у старожилов, старожилы в свою очередь многое перенимали у евреев. Вскоре старожилы убедились в социальной значимости еврейского населения, ибо появились дополнительные возможности для получения услуг специалистов, которые среди ранее укоренившихся здесь жителей были редкими.

Усилиями переселившейся творческой еврейской интеллигенции стали издаваться в области газеты, литературно-художественные и общественно-политические журналы, появились литература еврейских писателей, национальный еврейский театр и фольклорные еврейские коллективы, синагога. Всё это и многое другое способствовало формированию уважительного отношения старожилов к еврейской диаспоре.

Особое значение для изменений в отношении населения к евреям имели получившие широкую известность подвиги представителей этого народа на фронтах Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. и на трудовом фронте [4; 7].

Наряду с еврейскими общинами в ЕАО сложились и другие национальные сообщества, в том числе корейское и мусульманских народов, которые также вносят свой вклад в гармонизацию межнациональных отношений.

Межэтнические отношения в ЕАО проявляются и в сфере бизнеса. Руководителями и сотрудниками многих бизнес-структур являются относительно недавно переселившиеся в область выходцы из Средней Азии, Северного Кавказа и других национальных регионов России. Помимо того, что эти бизнесмены производят различную продукцию для потребления населением области, они занимаются меценатством в пользу детских, культурных и спортивных организаций [8]. Деятельность такого рода, безусловно, влияет на отношения населения к бизнесу и его национальным представителям. Диапазон этих отношений разнообразен, но хорошие дела, несомненно, приводят к уважительному отношению и к людям, их творящим.

Межэтническая интеграция жителей ЕАО проявляется в разных формах и способствует их бесконфликтным национальным взаимоотношениям. Это заметно проявляется в молодёжной среде, что само по себе очень важно. Сложившиеся к настоящему времени в области межэтнические отношения стали привлекательным фактором для мигрантов из бывших республик СССР, часть из которых укореняется в социальном пространстве ЕАО. Беженцы из Украины, прибывающие в область в связи с событиями на своей родине в 2014–2015 гг., как правило, доброжелательно принимают местными жителями ЕАО.

Действенным фактором развития в области культуры межэтнических отношений является проводимая в этом направлении региональными органами государственного и муниципального управления политика. При губернаторе ЕАО создана и функционирует Комиссия по вопросам гармонизации межнациональных и межконфессиональных отношений, информационному противодействию экстремизму и терроризму. В состав комиссии, наряду с госслужащими, входят представители всех зарегистрированных в области национальных общин, работники сфер культуры и образования, учёные,



религиозные и общественные деятели. Подобные комиссии действуют и при органах местного самоуправления области. На их заседаниях обсуждаются актуальные для различных диаспор вопросы, вырабатываются предложения и рекомендации в адрес органов, компетентных принимать и осуществлять решения, направленные на гармонизацию межнациональных и межконфессиональных отношений.

В результате согласованной деятельности существующих национальных общин, других общественных организаций, государственных органов управления и местного самоуправления жители области разных национальностей получают возможность для удовлетворения своих потребностей в публичном национальном самовыражении в бизнесе, культурных мероприятиях, общественных делах, в государственном и муниципальном управлении. Среди людей разных национальностей популярными стали регулярные фестивали еврейской культуры, «Русь многоликая», «В семье единой», спортивные состязания команд, сформированных по национальному признаку. По инициативе студентов Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема в 2015 году проведён фестиваль «Этносфера», на котором была предоставлена возможность для национального самовыражения представителям различных диаспор. Областной Центр содействия семье и молодёжи регулярно организует различные формы межэтнического взаимодействия молодёжных групп. В образовательных учреждениях ЕАО всё чаще стали использоваться дополнительные воспитательные возможности учащейся молодёжи с полиэтническим составом. Существенный вклад в культуру межнациональных и межконфессиональных отношений в области вносят еврейские религиозные общины «Бейт-Тшува» и «Фрейд»; художественные коллективы «Иланот», «Когелет», «Мазлтов», «Никс», «Сюрприз», в репертуаре которых заметное место занимают еврейский и другие фольклорные

жанры. На заседаниях женского клуба «Хава» (от имени Ева – по мифологии первая женщина на земле) участники этого сообщества знакомятся с творчеством еврейских писателей, поэтов, художников, осваивают рецепты еврейской национальной кухни. В семейном клубе «Мишпоха» (семья) дети вместе с родителями встречают «Шабат» и отмечают другие еврейские праздники. Верующие евреи получили возможность отправлять свои религиозные потребности во вновь построенной синагоге. Жителями области востребована еврейская национальная кухня, блюда которой предлагаются почти во всех местных ресторанах, кафе, столовых, а «шницель по-биробиджански», запатентованный более полувека назад шеф-поваром одного из местных ресторанов еврейской национальности, стал своеобразным брендом города Биробиджана и области. Дегустация и представление рецептов блюд еврейской кухни стали неотъемлемой частью регулярно проводимых в области фестивалей еврейской культуры. В городе работают кафе «Симха», «Семь-сорок», удовлетворяющие запросы любознательных до кулинарии и любителей еврейской кухни [4; 15].

Многими жителями области разделяется особый колорит, связанный с еврейской культурой, происходит её интеграция с другими этническими культурами. Это выражается в добровольном приобщении граждан еврейской и нееврейских национальностей к изучению языков идиш и иврит, а также основ еврейской культуры в общеобразовательных школах, в учреждениях профессионального и дополнительного образования.

Формированию интереса жителей области к еврейской культуре в значительной мере способствуют известные далеко за пределами автономии народные коллективы: «Ансамбль скрипачей», вокальные группы «Нежность», «Илэ инейнен», которые музыкой и песнями, в том числе местных авторов, прославляют как среди жителей области, так



и за рубежом всё, связанное с ЕАО.

Наиболее заметным публичным самовыражением корейской общины стали организованные по её инициативе в 2014 году торжества, посвящённые 150-летию корейской диаспоры в России и 69-летию освобождения Кореи от японских милитаристов. Жители города и области проявили во время торжественных мероприятий высокий интерес к общине, фольклорным выступлениям корейских творческих групп и к экзотической корейской кухне.

Мусульманские праздники «Курбан-байрам», «Навруз» и другие стали в области всенародными, и официальные лица автономии через СМИ поздравляют с этими праздниками мусульман и других жителей области, равно как и с Новым годом, Рождеством Христовым, еврейскими праздниками Пейсах и Ханука, а китайских граждан с Новым годом по лунному календарю.

Таким образом, сочетание спонтанных и организованных форм межнационального взаимодействия способствуют доминированию в Еврейской автономной области позитивных межэтнических отношений и формированию культуры этих отношений.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ межэтнических отношений, сложившихся на Дальнем Востоке России в Еврейской автономной области. Ретроспективный анализ становления и развития межнациональных взаимоотношений в рассматриваемом регионе свидетельствует о том, что во все времена в нём преобладали и в настоящее время доминируют отношения толерантности и межнационального согласия. Представлен опыт согласованных действий общественных организаций, органов государственного управления и местного самоуправления по культивированию бесконфликтного сосуществования национальных диаспор на территории с полиэтничным составом населения.

Ключевые слова: Еврейская автономная область, межэтнические отношения, ксенофобия, толерантность, культура межэтнических отношений.

SUMMARY

The article presents an analysis of interethnic relations established in the Far East of Russia in the Jewish Autonomous Region. Retrospective analysis of the formation and development of inter-ethnic relations in this region suggests that at all times there prevailed and now dominate the relationship of tolerance and inter-ethnic harmony. The experience of coordinated actions of public organizations, government bodies and local self-cultivation conflict-free coexistence between ethnic communities on the territory of a multi-ethnic composition of the population.

Key words: Jewish Autonomous Region, ethnic relations, xenophobia, tolerance and culture of inter-ethnic relations.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аверина Ю. Н., Никитенко В. Н. «Идиш-сообщества» в социальном пространстве Еврейской автономной области // Региональные проблемы. – 2012. – Т. 15. – № 2. – С. 62–66.
2. Азиатская Россия. В 3-х т. – СПб.: Изд-во Переселенческого управления Главного управления землеустройства и земледелия, 1914.
3. Арсеньев В. К. По Уссурийскому краю; Дерсу Узала. – М.: Правда, 1983. – 447 с.
4. Бренер И. С. Лехаим, Биробиджан / отв. ред. Я. М. Кофман. – Красноярск: Изд-во «Красноярский писатель», 2007. – 336 с.
5. Вайсерман Д. И. Биробиджан: мечты и трагедия. История ЕАО в судьбах и документах. – Хабаровск: Изд-во «РИО-ТИП» краевой типографии, 1999. – 512 с.
6. Восток России: миграции и диаспоры в переселенческом обществе. Рубежи XIX–XX и XX–XXI веков / науч. ред. В. И. Дятлов. – Иркутск: Оттиск, 2011. – 624 с.
7. Гуревич В. С., Цап В. А. О Еврейской автономной области всерьёз и с улыбкой. Серия «Библиотека Биробиджанской еврейской общины «Фрейд» / ред. И. З. Ма-



нойленко, И. П. Попкова. – Биробиджан, 2011. – 187 с.

8. Иващенко В. Бизнес и культура // «Бизнес 79 региона». – 2014. – № 1.

9. Ларин А. Г. Китайские мигранты в России. История и современность. – М.: Восточная книга, 2009. – 512 с.

10. Мелихов А. Биробиджан – земля обетованная. – М.: Текст, Книжники, 2009. – 288 с.

11. Никитенко В. Н. Воспитательный потенциал молодёжных полиэтнических сообществ: монография / под ред. И. Н. Ищенко. – Биробиджан: ИКАРП ДВО РАН-БФ АмГУ, 2012. – 110 с.

12. Никитенко И. В. Миграционная безопасность России: криминологический аспект: монография. – М.: Изд. дом. Шумиловой И. И., 2013. – 350 с.

13. Официальный сайт Всероссийской переписи населения 2010 года: [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm (дата обращения 25.06.2015).

14. Поярков Василий Данилович. Биографический очерк // [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=54778> (дата обращения 25.06.2015).

15. Примак П. В. Этнокультурная адаптация евреев Еврейской автономной области к общественным трансформациям на рубеже XX–XXI вв. – Владивосток: Дальнаука, 2011. – 231 с.

16. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года: указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666.



Н. Я. Игнатенко, И. Н. Зиненко

УДК [37.014.3:37.016:51]"312"

ОТДЕЛЬНЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В условиях вхождения Республики Крым в российское образовательное пространство неизбежен процесс реформирования и модернизации существующей региональной системы школьного математического образования, пересмотра её отдельных концептуальных положений.

Математика занимает одно из центральных мест в системе образования как важное средство интеллектуального развития, формирования общей культуры, решения общеобразовательных и воспитательных задач. Математические знания необходимы для изучения явлений природы, без них невозможно достижение успехов в развитии производства и науки. Знания о количественных отношениях и пространственные представления необходимы практически во всех сферах деятельности человека. Неслучайно нашу эпоху называют эпохой математизации и информатизации знаний.

В условиях нашей страны приоритетным становится расширение наукоёмких производств, основой которых является, с одной стороны, развитие специальных разделов математики, с другой – достаточно высокая общематематическая культура работников, занятых на этих производствах.



Цель статьи – показать основные концептуальные основы реформирования школьного математического образования Республики Крым.

Роль математики в структуре содержания общего среднего образования заключается в том, что она является опорным учебным предметом, обеспечивающим качественное изучение дисциплин естественно-научного цикла, позволяет развивать логическое и образное мышление учащихся, что является одной из важных задач гуманизации образования. Математика – один из элементов общечеловеческой культуры. Её идеи и методы оказывают большое влияние на методологию научного познания действительности. Завершённость, изящество математических формулировок, убедительная сила доказательств способствуют эстетическому воспитанию учащихся.

Уровень современного математического образования нашего региона в целом приемлем. Вместе с тем в нём всё ещё превалирует теоретичность, формализм, недостаточные практическая направленность и внимание к развивающей функции, запросам и возможностям учащихся.

Вот почему, на наш взгляд, концепция математического образования должна быть направлена, прежде всего, на: развитие общеинтеллектуальных и общеучебных умений учащихся; определение системы математических знаний, умений и навыков, необходимых в повседневной жизни, для продолжения образования, а также в будущей профессиональной деятельности; усиление оптимизации содержания образования и воспитания; учёт национальных особенностей культуры, народов, проживающих в регионе; обеспечение внутрипредметной и межпредметной интеграции, использование методов математики в разных областях научной и практической деятельности; обеспечение педагогическим работникам общеобразовательных учреждений права на выбор методов и форм обучения и воспитания (образовательной технологии),

учебников и учебных пособий, средств обучения, обеспечивающих необходимое качество образовательного процесса; обеспечение систематического объективного контроля результатов учебной деятельности учащихся в целях определения их соответствия требованиям образовательного стандарта и учебной программы.

Основными методологическими посылками и принципами построения содержания учебного предмета «Математика» являются:

1.1. При определении содержания учебного предмета «Математика» необходимо руководствоваться требованием разумной достаточности: понятия, факты, методы должны быть базовыми в математике как науке и востребованными в дальнейшем при продолжении образования и практической деятельности. В содержании учебного предмета для общеобразовательных учреждений базовыми являются понятия числа, фигуры, величины, переменной, соответствия, операции.

1.2. При отборе содержания математического образования предпочтение отдаётся его развивающей функции, а не информационной. Для обязательного усвоения выделяется минимальный объём информации, акцент делается на овладение обобщёнными универсальными способами деятельности, а также умениями применять их для анализа и исследования отдельных фактов.

1.3. Содержание математического образования должно быть личностно ориентированным, приобретаемые знания должны помогать учащимся успешно решать проблемы, возникающие в повседневной жизни, быть применимыми в различных ситуациях.

1.4. Дифференциация образования реализуется посредством проведения факультативных занятий. Содержание учебной программы составляет основу построения содержания факультативных занятий.

1.5. Содержание математического образования должно сформировать у учащихся понимание того, что математика является



важнейшим элементом общечеловеческой культуры, значимым для устойчивого развития современного общества. Организация обучения математике должна способствовать освоению учащимся достижений математической культуры, которое позволит ему ориентироваться в информационных потоках, находить и использовать нужные знания.

1.6. При отборе и структурировании содержания математического образования учитываются следующие общие принципы: единство содержательной и процессуальной сторон обучения, структурного единства содержания обучения на разных этапах, научности, практической направленности, доступности, оптимизации, дифференциации и интеграции, гуманизации и преемственности обучения, наглядности, сознательности и активности учащегося, прочности знаний.

1.7. На каждом этапе изучения математики должна быть обеспечена относительная завершённость содержания математического образования, а также его преемственность на каждой из трёх ступеней общего среднего образования.

1.8. Гуманитаризация образования отражается в содержании учебного предмета посредством эколого-социальных, исторических, культурологических, экономических материалов, национальных традиций.

Основными целями математики как учебного предмета являются:

2.1. Формирование у учащегося системы математических знаний, умений и навыков, необходимых в повседневной жизни, для продолжения образования, будущей профессиональной деятельности.

2.2. Развитие общих интеллектуальных умений (сравнение, обобщение, классификация, анализ, синтез, систематизация, абстрагирование, конкретизация), познавательных и общих учебных умений (поставить вопрос, сформулировать проблему, высказать и проверить гипотезу, сделать вывод, выде-

лить главное, точно и лаконично выразить свои мысли).

2.3. Развитие математических способностей, включающих такие компоненты, как гибкость мышления, логика рассуждения, степень абстрагирования, пространственное воображение, математическая интуиция, навыки обосновательной и доказательной деятельности и умение использовать их для решения практических задач.

2.4. Развитие интереса учащихся к математике, формирование представления о её месте в системе наук, её методологическом значении, роли в формировании общей культуры, осознания того, что средствами математики описываются и исследуются явления, процессы действительности.

2.5. Формирование в процессе обучения математике таких качеств личности, как самостоятельность, критичность, настойчивость, принципиальность, любознательность, целеустремлённость, умение преодолевать трудности, делать ответственный выбор.

Дидактическими основами построения содержания математического образования являются:

3.1. При разработке содержания математического образования учитываются общие принципы единства содержательной, структурной и организационной сторон обучения на разных его этапах, а также дидактические принципы.

3.2. Содержание математического образования должно учитывать интересы и запросы учащихся.

3.3. Внешняя дифференциация при обучении учащихся математике реализуется посредством проведения факультативных занятий, увеличения количества учебных часов на изучение математики в VII–IX классах гимназий (гимназий-колледжей), создания классов физико-математического направления на III ступени общего среднего образования в гимназиях (гимназиях-колледжах) и лицеях. Внутренняя дифференциация реализуется посредством использования соответствующих технологий, вариативности уровня



изложения программного материала, сложности математических задач.

3.4. При определении содержания математического образования необходимо руководствоваться принципами разумной ограниченности системы понятий. В содержание обучения включаются те понятия, которые необходимы для формирования научного мировоззрения, профессиональной деятельности, дальнейшего обучения математике и другим учебным предметам.

3.5. При построении содержания учебного предмета целесообразно сохранить национальные традиции обучения, среди которых особенно заслуживают внимания:

- систематический характер изложения программного материала;
- рассмотрение задач как главного средства обучения;
- формирование навыков обоснований и вычислений.

3.6. При построении содержания математического образования должна быть усилена его практическая направленность посредством:

- увеличения роли и значения моделирования;
- использования графиков, диаграмм, таблиц для наглядного представления количественной и статистической информации;
- комплексного сочетания арифметического, алгебраического и геометрического материала как средства математического развития учащихся.

3.7. В преподавании математики целесообразно отдать преимущество логическому упорядочению завершённых частей учебной программы. Учебная программа строится на основе сочетания интуиции и логики как равнозначных и взаимно дополняющих средств познавательной деятельности.

Рассмотрим общую характеристику и особенности построения содержания учебного предмета «Математика»:

4.1. Содержание математического образования группируется вокруг следующих основных содержательных линий:

- чисел и вычислений;
- выражений и их преобразований;
- уравнений и неравенств;
- координат и функций;
- геометрических фигур и их свойств;
- геометрических величин;
- геометрических построений.

Это содержание отражает длительный опыт обучения математике в нашей стране и в основном соответствует мировой практике.

4.2. Целесообразно выделить следующие этапы изучения учебного предмета «Математика»: первый этап – I–IV классы; второй – V–VI классы; третий – VII–IX классы и четвёртый этап – X–XI классы. Содержание математического образования на каждом этапе изучения учебного предмета строится в тесной взаимосвязи содержания арифметического, алгебраического и геометрического компонентов. В I–IV и V–VI классах содержание алгебраического и геометрического компонентов предъядвляется на пропедевтическом уровне. В VII–IX и X–XI классах могут выделяться алгебраический и геометрический компоненты.

4.3. Содержание и основные цели обучения математике в I–IV классах направлены преимущественно на усвоение учащимися понятия натурального числа, отношений равенства и неравенства, овладение арифметическими действиями над натуральными числами. На этом этапе осуществляется знакомство с основными величинами (длина, площадь, масса, время) и единицами их измерения, с простейшими геометрическими фигурами, решаются несложные арифметические задачи. Изучение геометрического материала рассматривается как геометрическая пропедевтика систематического курса геометрии.

4.4. В V–VI классах продолжается развитие содержательных линий I–IV классов в целях усвоения десятичной системы счисления, развития навыков действий над числами, знакомства с геометрическими фигурами и их свойствами. На этом этапе значительное внимание уделяется обычно-



венным и десятичным дробям и действиям над ними, процентам и пропорциям. С целью повышения развивающего потенциала учебного предмета в V–VI классах усиливается значение текстовых задач, которые систематически решаются арифметическими методами. На пропедевтическом уровне продолжается изучение геометрического материала, который позволяет развивать конструктивные навыки учащихся и готовить их к доказательным рассуждениям.

4.5. Содержание алгебраического компонента в VII–IX классах ориентировано на дальнейшее развитие понятия числа, преобразование алгебраических выражений, решение уравнений, неравенств и их систем, изучение основных элементарных функций и их свойств. Усиление практической направленности предмета осуществляется за счёт решения текстовых задач, заданий с межпредметным содержанием.

4.6. Содержание геометрического компонента в VII–IX классах характеризуется рациональным сочетанием логической строгости и геометрической наглядности. Здесь осуществляется систематическое изучение свойств геометрических фигур на плоскости, развиваются пространственные представления учащихся. Увеличивается теоретическая значимость учебного материала, усиливается роль дедукции. Значительное внимание придаётся формированию умений проводить доказательные рассуждения.

4.7. С учётом сложившихся традиций содержание алгебраического компонента в X–XI классах предусматривает изучение тригонометрических, степенных, показательных, логарифмических выражений, уравнений, неравенств, функций; знакомство с понятием производной. Содержание геометрического компонента в этих классах также традиционно: взаимное расположение прямых и плоскостей в пространстве, основные геометрические тела. Логическая строгость изложения программного материала должна сочетаться с высокой степенью наглядности и доступности.

В состав и структуру учебно-методического комплекса по учебному предмету «Математика» входят:

5.1. Учебники (учебные пособия), сборники задач, дидактические материалы, книги для учителя. Могут также использоваться таблицы, рабочие тетради, электронные учебные пособия, компьютерные программные продукты и др. Органичное сочетание названных средств должно содействовать повышению эффективности обучения учащихся математике.

5.2. При разработке теоретического содержания учебников (учебных пособий) по математике необходимо обеспечить доступность излагаемого учебного материала в сочетании с его научностью. Научные понятия, рассматриваемые на каждом этапе изучения математики в общеобразовательных учреждениях, должны быть адаптированы к возрастным и познавательным возможностям учащихся. В учебниках (учебных пособиях) должны сочетаться исторический и логический подходы изложения учебного материала.

5.3. Система дидактических материалов должна включать разноуровневые самостоятельные и контрольные работы, тестовые задания и системы тестов с целью повышения эффективности индивидуальной работы, объективности и оперативности **текущего и тематического контроля результатов учебной деятельности учащихся.**

5.4. На уроках, факультативных занятиях, а также во внеклассной работе наряду с традиционными средствами обучения целесообразно использовать электронные средства, к которым относятся мультимедийные устройства, интерактивные компьютерные модели, электронные энциклопедии и справочники, электронные тренажёры и другие средства обучения. Они применяются с целью повышения степени наглядности, конкретизации изучаемых понятий, углубления интереса и создания положительного эмоционального отношения к учебной информации.



5.5. Учебно-методическое обеспечение математики должно быть пригодным для самообразования учащегося и использования разных методических систем и образовательных технологий.

Рассмотрим возможности изучения математики на повышенном уровне в системе основного и дополнительного образования:

6.1. Учащиеся могут изучать математику в системе основного и дополнительного образования. Основное образование учащиеся общеобразовательных учреждений получают на уроках, а дополнительное – на факультативных занятиях, во внеклассной и внешкольной деятельности, а также в учреждениях внешкольного воспитания и обучения.

6.2. Основное образование по математике обеспечивается согласованностью образовательного стандарта, типовых учебных планов для каждого типа общеобразовательных учреждений и учебных программ. Дополнительное образование может осуществляться на всех ступенях общего среднего образования посредством постоянных и непостоянных форм внеурочной и внешкольной работы по математике и других видов деятельности.

6.3. Повышенный уровень изучения математики обеспечивается в гимназиях (гимназиях-колледжах) и лицеях на уроках, а в других типах общеобразовательных учреждений – на факультативных занятиях. Увеличение количества учебных часов на изучение математики в VII–IX классах гимназий (гимназий-колледжей), X–XI классах физико-математического направления гимназий (гимназий-колледжей) и лицеев позволит учащимся не только овладеть обязательным минимумом умений, но и расширить его посредством решения задач.

6.4. Главной целью факультативных занятий по математике является углубление в содержание, определённое основной учебной программой, развитие интереса к предмету, привитие навыка самостоятельной работы, воспитание и развитие их инициа-

тивы и творчества. Проведение факультативных занятий по математике осуществляется по утверждённым в установленном порядке учебным программам.

6.5. Постоянные формы внеурочной работы в рамках дополнительного образования по математике проводятся с определённой периодичностью в течение всего учебного года. К ним относятся математический кружок, интеллектуальный клуб, заочная математическая школа, групповая и индивидуальная работа с одарёнными учащимися и другие формы. Математический кружок в отличие от факультативных занятий может не иметь регламентирующей программы. Программа работы кружка утверждается непосредственно в самом учреждении образования и может быть ориентирована в условиях общеобразовательных учреждений, расположенных в сельских населённых пунктах, на учащихся из разных классов. Интеллектуальный клуб, заочная математическая школа могут объединять учащихся общеобразовательных учреждений определённого региона. При этом занятия могут проводиться как при непосредственном участии учащихся, так и дистанционно.

6.6. Непостоянные формы работы по математике могут проводиться как в самих общеобразовательных учреждениях, так и в учреждениях внешкольного воспитания и обучения, высших учебных заведениях и других организациях. Такие формы ориентированы на участие в предметных олимпиадах и конференциях, подготовку и проведение математических вечеров и конкурсов, выполнение ученических научных работ и др.

Реализация данных положений обеспечит новый уровень математического образования, что улучшит преподавание других предметов и ускорит развитие не только математики, но и других наук и технологий. Это позволит Республике Крым достигнуть стратегической цели и занять достойное положение в науке, технологии и экономике, а также способствовать разработке и апробации механизмов развития образования, применимых в других областях.



АННОТАЦИЯ

В статье сформулированы отдельные концептуальные вопросы реформирования регионального школьного математического образования в современных условиях (методологические посылки и принципы построения, цели, дидактические основы и другие вопросы). Особое внимание уделено улучшению оптимизации содержания образования, как огромному потенциалу повышения его эффективности.

Ключевые слова: реформирование образования, математическое образование.

SUMMARY

The article defines some conceptual issues of reforming the regional school mathematics education in modern conditions (methodological premises and principles of construction, purpose, didactic bases and other issues). Particular attention is paid to the improvement of educational content optimization as enormous potential to increase its effectiveness

Keywords: reforming education, education mathematical.



МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ РЕГИОНЕ





О. А. Зимовина

УДК 37.0:37.035:316.647.5

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Теоретико-методологические положения воспитания толерантности имеют в своей основе философские теории и концепции о самоценности личности человека, его способности к свободному и ответственному выбору, саморазвитию как восхождению к «себе-лучшему» (С. Г. Батищев, Н. А. Бердяев, М. К. Мамардашвили и др.); о диалогической природе человека и его отношений с миром, другими людьми и самим собой (М. М. Бахтин, В. С. Библер, М. М. Бубер и др.); о ценностно-смысловой природе человеческой жизни и совершаемых человеком нравственных выборов (Н. А. Бердяев, М. К. Мамардашвили, В. Франкл и др.); философские концепции, рассматривающие толерантность как нравственную общечеловеческую ценность (Н. А. Бердяев, Р. Р. Валитова, В. М. Золотухин, В. А. Лекторский и др.); идеи ненасилия в наследии М. Ганди, М. Кинга, Л. Н. Толстого и др.; психологические теории и концепции развития личности (А. Г. Асмолов, С. Л. Братченко, Д. А. Леонтьев и др.); многоаспектности и многофункциональности феномена толерантности и её видов (А. Г. Асмолов, Н. А. Асташова, С. Л. Братченко, В. М. Золотухин и др.); о присущей человеку потребности в самоактуализации и саморазвитии (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс и др.) и др.; педагогические концепции сотрудничества (Ш. А. Амонашвили, О. С. Газман, И. П. Иванов, В. А. Караковский и др.).

Актуальность обращения к проблеме толерантности и её философского толкова-

ния не вызывает сомнения в современном мире. Понятие толерантности возникло более трёхсот лет назад, а первые проявления её как социокультурной реальности известны гораздо раньше и относятся ещё ко временам античности, что обосновывает актуальность идеи толерантности и её исторических воплощений. Постмодернизм в культуре и глобализационные процессы в мире, ведущие к беспрецедентной плюрализации всех аспектов жизни, характеризуют состояние современного общества и ещё более обостряют актуальность рассматриваемой проблемы. Одной из важнейших характеристик этого культурного состояния является разрушение или размывание понятия нормы. Это определяет особую актуальность любой разработки понятия толерантность, особенно заданной в проекции нормативного дискурса.

Следует отметить, что нетерпимость в современном мире является одной из всеобщих проблем и виды её многообразны (от актов терроризма, проявления ксенофобии, этнонациональных конфликтов, дискриминации меньшинств, особенно беженцев и эмигрантов). Однако именно толерантность как более позднее понятие в истории человеческой культуры (а не нетерпимость) находится в центре нашего исследования, так как ставит вопросы о путях преодоления или избавления в процессе культурогенеза от таких характеристик человека и общества, как агрессия, насилие, нетерпимость, иными словами, ставит вопрос о диалектике нетерпимости и терпимости. В современной социокультурной ситуации исторические и логические последовательности данного процесса раскрывают проблемы толерантности в трёх важнейших контекстах: а) становления толерантных отношений – выделение концепта толерантности в западноевропейском обществе; б) генезиса проблемы толерантности в современном российском обществе и в) влияния процесса глобализации и его последствий на феномен толерантности.



В современных исследованиях специфика идеи толерантности задаётся осознанием природы, сущностных характеристик, пределов функционирования, спектра включённых субъектов и потенциалов для самого понятия толерантности; степени реализации толерантных отношений в современной России и перспектив их закрепления и воспроизведения. Изучение проблемы толерантности обнаруживает целый ряд противоречий.

В частности, появление термина «толерантность» связано с Европой. Однако в глазах большинства народов именно Европа оценивается как агрессор. «Как бы ни отличались между собой народы, они относятся к Западу одинаково, называя его архитектором... Без сомнения, это суждение о Западе определённо подтверждается в последние 4,5 столетия... Запад – всегда агрессор...» [11]. Насильственность, по мнению Н. Я. Данилевского, является одной из общих черт народов романо-германского типа. «Такой склад ума, чувства и воли ведёт в политике и общественной жизни, смотря по обстоятельствам, к аристократизму, к угнетению народностей или к безграничной, ничем не умеряемой свободе, к крайнему политическому дроблению; в религии – к нетерпимости или отвержению всякого авторитета» [3]. Иными словами, с одной стороны, выдвигается принцип толерантности, с другой, именно с Европой ассоциируются такие феномены, как захватнические войны, колониализм, политика империализма, христианская миссионерская деятельность, классовая борьба, Первая и Вторая мировые войны, появление тоталитарных режимов в XX веке.

Понятие «толерантность» вошло в широкий научный и практический обиход в связи с усилением ЮНЕСКО в области нормализации международных отношений. В Декларации принципов толерантности, подписанной 16 ноября 1995 года в Париже 185 государствами-членами ЮНЕСКО, включая и Россию, толерантность определяется как «уважение, принятие и правиль-

ное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира» [4].

Существует довольно много определений толерантности, что связано с вышеуказанной многоаспектностью данного понятия. Толерантность в общепотребительном понимании определяется как настойчивость, упорство и выдержка в каком-нибудь деле, работе и как способность терпеть [8].

Термин «толерантность» происходит от латинского *tolerantia*, что означает «терпение». В толковом словаре русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова толерантность определяется как производное от французского *tolerant* – терпимый. Основу данного понятия, используемого непосредственно в русском языке, в первую очередь составляет позиция уважения к иным религиозным представлениям. В одном из наиболее кратких определений, данном отечественным энциклопедическим словарем, толерантность понимается как «терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению» [10].

Широко понимается толерантность и в педагогике. В частности, В. З. Вульфовой толерантность понимается как «способность человека (или группы) сосуществовать с другими людьми (сообществами), которым присущи иные менталитет, образ жизни» [2].

В российском гуманитарном научном знании понятие «толерантность» появилось только после масштабного социокультурного изменения конца 80–начала 90-х гг., что манифестировало поворот к новым культурным реалиям и доминантам. В словаре по этике толерантность определяется



как «моральное качество, которое характеризуется отношением к интересам, убеждениям, верованиям, поведению, привычкам других людей. Выражается толерантность в стремлении достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения» [9]. В данном определении толерантность выступает как факт нравственного сознания субъекта и как форма межсубъектных взаимоотношений и, таким образом, оно наиболее приближено к понятию «социокультурная норма», под которой понимается «стандарт культурной деятельности, регулирующий поведение людей, свидетельствующий об их принадлежности к конкретным социальным и культурным группам и выражающий их представление о должном, желательном» [7].

Философская энциклопедия даёт следующее определение: толерантность – «терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надёжности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции» [6].

Особую ценность в разработке методологических основ воспитания толерантности представляет герменевтический подход (Х.-Г. Гадамер, М. Хайдеггер и др.), который даёт возможность за внешними проявлениями человека (студента) «увидеть» его субъективные смыслы, ценности, отношения, переживания. В условиях образовательного процесса вуза герменевтический подход в развитии толерантности студентов означает ориентацию преподавателей на постижение смыслов поведения и поступков студентов.

Анализ основных положений аксиологического подхода (М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, В. С. Библер, М. К. Мамардашвили,

В. Франкл и др.) позволяет рассматривать толерантность студента как свободный ответственный и ценностный выбор его отношения к жизни.

Особую значимость в психологии толерантности играет личностный подход (Т. Адорно, С. Братченко, Л. И. Рюмшина, К. Роджерс, Э. Фромм и др.). Согласно исследованию Л. И. Рюминой, именно толерантность определяет, с одной стороны, внутренний мир личности, её ощущения и переживания, а с другой, является мотивационно-регулирующим механизмом, определяющим реальное поведение личности. Другими словами, уровень толерантности студента во многом определяется уровнем самопринятия и самоуважения, которые можно рассматривать как проявление его толерантности к самому себе.

Весьма актуальным для разработки психолого-педагогических основ исследуемого нами процесса является диалогический подход к проблеме толерантности (Г. С. Батищев, М. М. Бахтин, С. Л. Братченко, П. Ф. Комоголов, Л. И. Рюмшина и др.). Развивая взгляды М. М. Бахтина, современные психологи делают вывод, что именно диалог как полноценный и развивающий способ бытия человека несёт в себе тот конструктивный потенциал межличностных отношений, который важно уметь увидеть и поддержать. Такой вывод позволяет из всех форм и видов толерантности выделить межличностную толерантность как «особый способ построения взаимоотношений, межличностного взаимодействия и общения другими людьми, в том числе – «иными» [1].

Основываясь на вышеизложенных философских и психологических подходах, межличностную толерантность студента мы понимаем как его ценностное отношение, активную личностную позицию. В связи с этим мы считаем, что наиболее адекватной психолого-педагогической тактикой развития толерантности у студентов является фасилитативный подход, согласно которому осно-



вные усилия преподавателей должны быть сосредоточены на создании условий, наиболее благоприятных для выработки студентом собственной, самостоятельной и независимой позиции, естественного, рефлексивного и индивидуального развития межличностной толерантности студента во всех её измерениях [5].

Самостоятельным в своём развитии является новое направление в современной отечественной педагогике – «педагогика толерантности» (В. В. Глебкин, Е. Ю. Клепцова, Г. У. Солдатова и др.). Целью его является воспитание человека на ненасильственной основе, в духе сотрудничества, уважения прав и свобод других людей, ненасильственного разрешения конфликтов и др. «Педагогика толерантности» обуславливает необходимость решения следующих задач: воспитание у студентов толерантного и терпимого отношения; гуманизация образовательного пространства посредством внедрения идеи толерантности в учебно-воспитательный процесс вуза; организация толерантного взаимодействия в системах «преподаватель – студент», «студент – группа», «преподаватель – группа» и др.

Государственная политика в области образования строится на гуманистическом характере образования, ориентированности на свободное развитие личности человека и гражданина, становлении и проявлении его индивидуальности, морально-этических, социальных и правовых ценностях, принятых в демократическом обществе. В условиях поликультурного общества эта норма выдвигает повышенные требования к общению и взаимодействию его членов на основе толерантности. В Декларации ООН (1995 г.) толерантность определяется как уважение, принятие и правильное понимание многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности, ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений.

В педагогической интерпретации толерантность можно рассматривать как педагогическую категорию, сущность которой – не столько терпимость или либеральное принятие моделей поведения, убеждений, ценностей других, сколько изучение, поиск положительного педагогического опыта в другой культуре. Такое понимание толерантности ассоциируется с включением в содержание вузовского образования специальных курсов, представляющих другие культуры, другие ценности.

Анализ толкования термина толерантность в иностранных значениях позволяет предположить, что с его помощью выражается чувство меры, границы, до которой можно терпеть другого человека или явление, если даже это вызывает непонимание, непринятие, сопротивление. Взаимодействие на основе взаимной непохожести, уникальности является источником взаимной выгоды. Исходя из этого, необходимость уважения прав и особенностей других людей является условием реализации собственных. Понятие толерантности следует соотносить с понятием терпимости как уважения или признания равенства других и отказ от доминирования или насилия. Терпимость проявляется как открытость и свободное мышление. В основе такого понимания терпимости осознание того, что окружающий мир и социальная среда являются многомерными, то есть взгляды на мир различны и не могут сводиться к единообразию в чью-то пользу. Мы рассматриваем толерантность, прежде всего, как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многообразия человеческой культуры, норм поведения, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или преобладанию какой-либо одной точки зрения. Такое понимание толерантности означает признание прав другого, восприятие другого как себе равного, претендующего на понимание и сочувствие, готовность принять представителей других народов и культур такими, какие они есть, и взаимо-



действовать с ними на основе согласия и уважения. Следует говорить об индивидуализации в воспитании толерантности. Любая общность, даже объединённая идейными связями или реальными взаимоотношениями, состоит из конкретных людей, обладающих разным социальным статусом, различными убеждениями.

Психологическая конструкция уважения к различным народам и культурам, в первую очередь опирается на знание собственной культуры в присвоенных формах. Недостаточное знание человеком собственной культуры, недостаточная самоидентификация порождают чувства ущемлённости, неполноценности, неудовлетворённости. Этот комплекс культурной недостаточности может быть условием для проявления агрессивности. Отсюда можно заключить, что одним из направлений воспитания толерантности должно стать воспитание культуры на основе национальных и семейных традиций.

Исследование толерантности актуально в контексте стратегической задачи воспитания будущего специалиста в высшей школе. Воспитание толерантности, по нашему мнению, должно основываться на следующих положениях: толерантность как педагогический феномен обладает сложной структурой; толерантность может быть обозначена в качестве цели воспитания как в общекультурной, так и в профессиональной сферах; толерантность личности проявляется в формах поведения (открытость, невраждебность, солидарность, внимание к окружающим, готовность выслушать точку зрения другого, терпимость, принятие «инакости», осознание множественности истины); ведущим средством воспитания толерантности является педагогическая ситуация взаимодействия, включающая многообразие взглядов участников и требующая от них способности к поддержке друг друга, субъект-субъектных отношений и др.

Изучение толерантности охватывает рассмотрение и описание толерантности через установки и навыки толерантного по-

ведения. На индивидуальном уровне толерантность является добродетелью, нормой поведения ответственной личности. Толерантность в отношении людей, которые отличаются от нас своими убеждениями и привычками, требует понимания того, что истина не может быть простой, что она многолика и что существуют иные взгляды. Именно этот уровень существования толерантного сознания является необходимым условием стабильности общества; достижение этого уровня является предметом деятельности институтов образования и воспитания. В этом смысле толерантность относится к базовым ценностям открытого и демократического общества. Открытость общества своим собственным инновациям и изменениям означает одновременно и открытость его вовне, иным культурным нормам и принципам. Поэтому толерантность, критическое мышление, свобода и откровенность личности в открытом обществе составляют фундамент демократии и создают условия развития, движения общества вперёд. Очень важны показатели толерантности, проявление этого качества в поведении человека в общении и в деятельности. Толерантность связана с отсутствием негативного отношения к иной культуре, а также с наличием позитивного восприятия собственной. При этом интолерантность рассматривается как неадекватность группового восприятия и представляет собой преимущественно негативное восприятие иной культуры при сверхпозитивном восприятии собственной. Один из крупнейших специалистов в сфере межкультурной коммуникации М. Беннет отмечает, что необходимо развивать у человека межкультурную чуткость (чувствительность), чувственное восприятие и толкование культурных различий. Важно осознание не только сходства между людьми, но и различия, потому что трудности межкультурной коммуникации происходят именно из-за неприятия межкультурной разницы.

Воспитание толерантности зависит от влияния многообразных культурных факто-



ров: просвещение, информированность, традиционные нормы каждой культуры. Осознание культурных различий происходит в несколько этапов, каждый из которых имеет свои изменения в понимании культурных различий. Выделяют этноцентристское и этнорелятивистское содержание этапов. Этноцентристские этапы имеют выраженную негативную ориентацию содержания в осознании культурных различий и подразделяются на следующие: отрицание (изоляция, сепарация); защита (диффамация, превосходство, обратное развитие); умаление (физический универсализм, трансцендентальный универсализм).

Содержание этнорелятивистских этапов имеет позитивную ориентацию в развитии сознания и предполагает признание (уважение к различиям в поведении, уважение к различиям в системе ценностей), адаптацию (эмпатия, плюрализм) и интеграцию (контекстуальная оценка, конструктивная маргинальность).

Следует признать, что в науке и практике сформировался вполне достаточный материал для того, чтобы делать выводы относительно того, как проявление толерантности в современном обществе влияет на жизнедеятельность её конкретных представителей. Вместе с тем, В. А. Лекторский подчёркивает, что «идея толерантности, которая выглядит очень простой, в действительности не столь проста», ибо тесно связана «с рядом принципиальных философских вопросов, касающихся понимания человека, его идентичности, возможностей и границ познания и взаимопонимания».

В связи с этим особую значимость представляют психолого-педагогические работы по проблемам толерантного поведения в образовательной сфере (Б. Гершунский, М. И. Губанова, А. А. Погодина, А. А. Реан, О. Б. Скрыбина и др.), развития межличностной толерантности (С. Л. Братченко, Л. В. Головатая, Г. У. Солдатова, и др.), воспитания толерантности у студентов колледжей и вузов (С. В. Данилова, З. Г. Исмагилова, Е. В. Колебина, С. Р. Мисифулин, В. С. Чернявская и др.).

Разработанные методологические основы исследуемого процесса открыли перспективы выявления сущности межличностной толерантности студента вуза как интегративного качества личности, которое проявляется через понимание неизбежности различий между людьми на этническом, национальном, религиозном, социальном уровнях, что определяет готовность студента к эмпатии; признание диалога как необходимого условия конструктивного разрешения конфликта; проявление терпимости к высказываниям, действиям и поступкам других людей в конфликтных ситуациях; недопустимость унижения личности при защите прав любого человека и адекватные действия в преодолении крайних форм нетерпимости; осознание ненасилия как действия, позволяющего избежать унижения человека, совершившего противоправные действия и др.

АННОТАЦИЯ

В статье излагаются теоретико-методологические и педагогические положения воспитания толерантности. Дан анализ понятия «толерантность» в философской, социологической и педагогической литературе. Воспитание толерантности с позиций гуманизации образования трактуется как воспитание культуры на основе национальных, семейных традиций. Раскрывается сущность и содержание этноцентристских и этнорелятивистских этапов воспитания толерантности.

Ключевые слова: толерантность как педагогический феномен, воспитание, гуманизация образования, педагогические принципы воспитания толерантности.

SUMMARY

The article presents the theoretical and methodological and pedagogical position of tolerance education. The analysis of the concept of «tolerance» in the philosophical, sociological and pedagogical literature is done. Tolerance from the standpoint of the humanization of education is treated as a promotion of a culture based on national and family traditions. The essence and content of ethnocentrist and



ethnorelativistic stages of education of tolerance reveals.

Key words: Tolerance as a pedagogical phenomenon education, humane education, pedagogical, principles of education toleran.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования: методич. пособие – СПб.: СПбГУПМ, 2003. – 55 с.
2. Вульф Б. З. Воспитание толерантности: сущность и средства // Внешкольник. – 2002. – № 6. – С. 12–16.
3. Данилевский Н. Я. Россия и Европа. – М., 1991. – 179 с.
4. Декларация принципов толерантности. – Париж, 1995. – URL: <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php>.
5. Зимовина О. А. Педагогические технологии воспитания толерантности студентов вузов в условиях гуманизации образования: монография. – Сочи: ИОТ РАО, 2012. – 193 с.
6. Краткая философская энциклопедия. – М.: Издательская группа «Прогресс» – «Энциклопедия», 1994. – 457 с.
7. Культурология. XX век. Словарь. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 321 с.
8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – 2-е изд., доп. и перераб. – М., 1994. – 928 с.
9. Словарь по этике / под ред. А. А. Гусейнова, И. С. Кона. – М.: Политиздат, 1989. – 351 с.
10. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохорова. – М., 1982.
11. Тойнби А. Россия и Запад. – М., СПб., 1996. – С. 156–157.



С. П. Шендрикова, Л. З. Чубукчиева

УДК 37-051(=512.145)«18/19»

НАСЛЕДИЕ ШЕФИКИ ГАСПРИНСКОЙ И ЕЁ СОРАТНИКОВ В ЭТНОПЕДАГОГИКЕ КРЫМА (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX вв.)

Реформировать национальное образование, внедрить идеи просвещения среди женщин, объединить конфессиональное образование со светским, не нарушая при этом традиций и верований, удалось джадидистам во главе с И. Гаспринским и его прогрессивной дочерью Ш. Гаспринской.

Целью данного исследования является освещение наследия Ш. Гаспринской в этнопедагогике крымских татар. Для достижения поставленной цели в работе сформулированы следующие задачи: проследить реформирование этноконфессионального образования и реконструировать основные виды женских учебных заведений, начиная со старейших новометодных до современных высших школ.

В конце XIX в. образование мусульманки ограничивалось лишь заучиванием коранических текстов. Обычно в шесть лет девочку отправляли к учителю для того чтобы она могла обучиться основам веры и чтению Корана [15, с. 17–33]. Именно об этом И. Гаспринский говорил как о наиболее отсталом и консервативном явлении всего Востока, главной фигуранткой в котором была женщина [3, с. 7]. Образование крымских татар в указанный период времени презентовалось этноконфессиональными школами – мектеб (низшая ступень) и медресе (высшая ступень) [4, с. 131]. Учебная программа в мектебе состояла из заучивания сложного арабского алфавита, на которое уходили месяцы, иногда и годы.



Освоив первый уровень, ученик заучивал слоги, а затем слова и целые строки из Корана [1, с. 16–17]. Мектебы, как правило, располагались в помещениях мечетей или в частных домах [4, с. 135]. Надо сказать, подобные учебные заведения были весьма популярны среди крымскотатарского населения [25, с. 112–113].

В конце XIX в., благодаря активной деятельности И. Гаспринского и либеральным реформам джадидизма, которые активно проповедовал крымскотатарский мыслитель, ситуация в сфере национального образования заметно изменилась. В это время в Крыму для детей обоего пола стали открываться новометодные школы, в которых, наряду с новым звуковым методом обучения, внедрялись и светские дисциплины. Здесь необходимо отметить, что в первую очередь именно члены семьи И. Гаспринского прониклись идеями отца и стали непосредственными участниками прогрессивных реформ в сфере просвещения. Именно с детей И. Гаспринского начиналось обучение по новому методу, о котором в своих воспоминаниях писала Ш. Гаспринская: «Мне было 5–6 лет, когда отец принёс в дом учебник «Ходжа-и-Субьян» («Учитель детей»). Книга была очень красивой, цветной. Папа учил меня алфавиту. Домашнее образование не ограничивалось изучением родного языка и арабской грамоты» [22]. Из материалов личного архива Ш. Гаспринского стало известно, что дети крымскотатарского мыслителя изучали и русский язык. Для этого в дом специально приглашался учитель. Дальнейшее обучение Ш. Гаспринская продолжила в специальной школе для девочек [21]. Речь идёт о первой новометодной школе для девочек, открытой в Бахчисарае в 1893 г. в приходе Шахболат. За год обучения в новометодной школе девочкам прививались навыки чтения и письма [17].

Прогресс новометодных школ буквально с первых шагов их работы был настолько убедителен, что уже в 1906 г. в Бахчисарае их

насчитывалось 13 [30, с. 76]. Это указывало на серьёзный прорыв в национальной педагогике крымскотатарского народа. Однако, справедливости ради, следует отметить, что, не смотря на это внедрение прогрессивных реформ, женское просвещение проходило достаточно сложно. Вместе с тем применение нового метода обучения было неизбежным, поскольку с первых своих шагов педагогический эксперимент в первую очередь показал всю слабость прежней системы начального образования. Это привело к тому, что влиянию новометодного обучения было подвержено всё тюрко-мусульманское население России. На страницах прессы начала XX в. всё чаще говорилось об успехах женских новометодных школ, в которых ученицы за пять месяцев обучения от татарского чтения переходили к арабскому [24].

Постепенно подобные школы для мусульманок были организованы во всех регионах Российской империи. Особенно активно дело образования татарки развивалось в Казани [2, с. 11–12]. В этой связи И. Гаспринский и его прогрессивная дочь пытались донести до широких масс мусульманства и, в первую очередь крымскотатарского, необходимость новометодного образования и изучения русского языка. Эти усилия не прошли даром и дали серьёзные плоды. Пользуясь большой любовью и глубоким уважением в среде сограждан, высокообразованная Шефика ханым прямо или косвенно постоянно принимала участие в распространении и внедрении вопросов национального просвещения в широкие массы крымскотатарского населения.

Следующей ступенью народного образования крымских татар стали школы среднего звена (мектебе-руштие), отличительной чертой которых стала возможность совместного обучения как мальчиков, так и девочек [23, с. 12]. В 1905 г. в Симферополе на средства одного из благотворительных обществ был открыт мектеб-руштие [29, с. 20]. В нём изучались: Коран, богословие, священная история, наука о



морали, арабский, персидский, тюрко-татарский и русский языки, а также чистописание, арифметика, геометрия, бухгалтерия, география, всеобщая история, рисование, гигиена [8, л. 4–5].

Серьёзные шаги по активизации и новаторству просвещения в среде крымско-татарских женщин положительно были восприняты и российской властью, которую в данном случае в первую очередь прельщала личная инициатива самих мусульманок во главе с Ш. Гаспринской. Так, на сегодняшний день не безызвестен тот факт, что в 1904 г. инспектор народных училищ Симферопольского района А. Скворцов по инициативе Шефики ханым обратился с ходатайством в Бахчисарайскую городскую управу открыть в городе первую русско-татарскую женскую школу. Бахчисарайская управа ответила согласием и обязалась выдавать по 300 руб. в год на преподавание рукоделия, на отопление и освещение училища [7, л. 7].

Не смотря на активное распространение новометодных школ, крымские татары не всегда благосклонно относились к «русификаторской политике» в системе образования. Подобной реакции способствовали догмы средневекового мусульманского мира, который женщине диктовал условия, не совместимые с прогрессом, образованием и активной социальной ролью в обществе. Однако с течением времени подобные учебные заведения дали возможность мусульманке получать высшее образование, что стало серьёзным прорывом в свете этнопедагогике.

В 1905 г. в городе Бахчисарае было создано татарское женское министерское училище «по правилам 26 марта 1870 г.». На содержание этого училища должно было отпускаться: из государственной казны – 700 рублей, от Таврического губернского земства – 200 рублей и от города Бахчисарая – 300 рублей ежегодно. Все эти средства предполагалось тратить на учебные пособия, расходы по преподаванию рукоделия, зара-

ботную плату учителю рукоделия, квартиру учителя и другие хозяйственные нужды [7, л. 1]. Надо сказать, в те времена встречались случаи, когда запланированные учебные заведения открыть не удавалось в силу отсутствия финансирования или негативно настроенного мусульманского населения, не желавшего отдавать своих дочерей в подобные русско-татарские школы или училища, боясь негативного влияния «чуждой» культуры.

Однако наряду с этим с течением времени крымские татарки сами становились инициаторами создания женских школ. Так, в 1917 г. председатель Крымского центрального женского комитета И. Токтарова и её заместитель Ш. Гаспринская обращались в Таврическую губернскую земскую управу с просьбой для устраиваемой в г. Симферополе татарской женской учительской семинарии-интерната приобрести 40 кроватей с матрацами и полное оборудование для столовой [6, л. 10]. О деятельности данной семинарии сохранились сведения в личном архиве Ш. Гаспринской. Она отмечала, что возглавляла работу в школе-пансионе (интернате) среднего уровня А. Исхакова [17, л. 37]. Данный пансион или, как его ещё называли, женская учительская семинария № 3 им. И. Гаспринского находился в ведомстве дирекции народного просвещения [11, л. 5]. Кроме того, при семинарии чуть позже была открыта «школа практики» и учреждён пансион с воспитательницами-надзирательницами [11, л. 9].

Полный учебный курс женской учительской семинарии, кроме подготовительных классов, составлял 4 года. Учебная программа была схожа с программой средних учебных заведений: вероучение, арифметика, татарский язык, природоведение, история, география, русский язык, немецкий язык, рукоделие, музыка, чистописание, рисование [19, л. 5]. Также в учебную программу входили занятия «с ведением специальных отраслей, имеющих отношение к материнству и других обязанностей, как в семье, так и в обществе» [11, л. 9].



О популярности данной семинарии говорит количество учениц, которое очень существенно увеличивалось с каждым учебным годом [6, л. 10]. Долгое время в истории бытовало мнение, что руководителем семинарии была Ш. Гаспринская. Подобную версию можно встретить в работах Д. Урсу и Н. Аблемигоглу [12, с. 70]. Однако исследование О. Хати́фа и сохранившиеся архивные документы, на которые опираются авторы статьи, (частая переписка И. Токтаровой с органами власти), указывают на то, что Шеффика ханым лишь совсем недолго руководила семинарией, затем на посту заведующей её сменила И. Токтарова.

Наряду с презентованными выше новометодными школами, в Крыму в первое десятилетие XX в. благотворительные общества способствовали открытию профессиональных женских школ, в которых внедрялись общеобразовательные предметы и профессиональные навыки. Так в 1913 г. «Деревское общество пособия бедным татарам Южного берега Крыма», в память о 300-лети царствования дома Романовых учредило профессиональную школу кройки и шитья «с кустарным отделом» [16, с. 3]. Здесь следует подчеркнуть, что первые шаги в профессиональном специальном образовании для крымскотатарских женщин стали началом к экономической самостоятельности и возможности быть самодостаточной. Обретая какую-либо специальность, крымскотатарская женщина в перспективе получала возможность быть материально независимой от мужчины, о чём ранее она не могла даже думать. Для данной школы на вакуфные средства таврических магометан в течение 5–6 месяцев было выстроено школьное двухэтажное здание в мавританском стиле [16, с. 7]. На строительство и оборудование профессиональной школы «Обществом Южного берега Крыма», а также отдельными меценатами была собрана крупная сумма денег. Среди почётных и действительных членов благотворительного общества было немало женщин, причём, не только крымских татарок, но и русских [16, с. 16–19].

В 1914 г. в Крыму была открыта вторая женская школа рукоделия. Уполномоченная Алуштинского благотворительного общества и попечительница рукодельной школы, потомственная дворянка Е. Деларю обращалась к Таврическому губернатору с просьбой о содействии в постройке нового здания для школы рукоделия для мусульманских девочек [5, л. 2]. Постепенно в таких школах стали внедрять преподавание грамоты и других общеобразовательных предметов в объёме курса сельских начальных училищ. Кроме этого в рамках обучения учениц также знакомили с кулинарным делом, ткачеством и выделкой ковров. Влияние подобных школ на женщин в частности и крымскотатарское общество в целом было велико. Известно, что постепенно рукодельные школы стали открываться и в соседних южнобережных селениях, а также в Белогорске, Бахчисарае и других городах Крыма. Анализируя представленную ситуацию, следует сказать, что подобные учебные заведения явили собой следующую ступень в вопросе женского образования крымской татарки. В этом ключе следует также отметить примечательный факт дружбы и тесного сотрудничества крымскотатарского благотворительного общества и попечительниц-славянок. Это свидетельствует о постепенной интеграции мусульманки в российское общество, которое в свою очередь принесло плоды в качестве прогресса в вопросах национального образования и эмансипации мусульманской женщины уже на рубеже XIX–XX вв.

С активным повсеместным распространением на полуострове русско-татарских мусульманских училищ ощущался острый недостаток преподавателей-женщин. Эту проблему пытались решить, открывая специализированные курсы по подготовке преподавательского состава для мужских и женских школ. Так, в 1915 г. при знаменитой Симферопольской татарской учительской школе были организованы педагогические курсы для женщин [9, л. 8]. На курсы при-



нимались лица, имеющие или свидетельство о знании полного курса высшего начального училища, или документ об окончании городского училища «по положению 1872 г.», или бумагу уездного (духовного) училища, или аттестат Мариинского женского училища. Возраст поступающих на курсы должен был достигать не менее 17 лет. Приём на курсы производился только один раз в год – с 1 по 25 августа. Занятия начинались с 1 сентября [9, л. 20]. Воспитанницы педагогических курсов изучали Закон Божий, церковно-славянское чтение (для православных воспитанниц), педагогику, дидактику, училищеведение, русский язык, математику, русскую историю и культурно-исторические очерки из всеобщей истории древнего, среднего и нового периодов, а также краткие сведения из всеобщей географии, географию России, краткий курс естествоведения, физику, гигиену, татарский язык и вероучение, рисование, чистописание, пение [9, л. 24–27]. Кроме того, на курсах было обязательным изучение методик преподавания всех предметов. Ученицы, которые успешно сдавали выпускные экзамены, получали свидетельство на звание учительницы начального обучения [9, л. 28].

Примечателен тот факт, что в 1917 г. среди крымских татарок встречались представительницы русских частных пансионов и гимназий, например ученицы из частной женской гимназии Станишевской, Симферопольской казённой гимназии и т. д. [10, л. 2]. Подобное положение дел впоследствии определило немалое количество мусульманских воспитанниц в российских высших учебных заведениях.

Анализируя вышеизложенное, очевидно, что существующие в Крыму в 1915–1919 гг. женские учебные заведения выпускали учительский состав для школ, семинарий, училищ. При этом вопрос по подготовке педагогических кадров для дошкольных учреждений на тот момент оставался злобой дня и требовал незамедлительного решения. Весьма ценным материалом по данной про-

блематике является объяснительная записка и смета трёхмесячных «фребелевских» курсов, созданных в 1920 г. для подготовки помощниц (нянь – *авт.*) детских садов, разработанных Ш. Гаспринской. На курсы принимались девушки, окончившие 4-хклассные женские гимназии или соответствующие учебные заведения. Вместе с тем, на «фребелевских» курсах могли пройти обучение крымские татарки, не имеющие должного образования. Ш. Гаспринская считала, что посещение курсов мусульманками и без подготовки имело бы несомненную пользу для них лично и для их семей в целом [18, л. 9–10]. В смете к курсам Ш. Гаспринская подробно описывала необходимые расходы на канцелярские предметы, хозяйственные расходы, на материалы для практических работ слушательниц, на приобретение наглядных учебных пособий, на отопление, аренду помещения, оборудование курсов [28, с. 168–169]. В этом ключе неоспорим весомый вклад Шефики ханым в становление и развитие национальной дошкольной педагогики крымских татар.

Прогрессивные джадидистские идеи И. Гаспринского и его последователей дали серьёзные результаты, которые в первую очередь отразились на количестве обучающихся в учебных заведениях разного уровня. Знание русского языка позволяло мусульманкам продолжать своё образование в учебных заведениях высшей ступени. Известны примеры обучения крымских татарок в педагогическом и медицинском вузах России [29, с. 88–90]. Так, в 1900 г. Р. Кутлюярова-Сулейманова, представительница из тюрков северной России, окончила высшую медицинскую школу [17, л. 36]. Второй выпускницей медицинской высшей школы стала уроженка Крыма Зейнеп ханым Султанова (урождённая Булгакова – *авт.*) [14, с. 92].

В последствии на высших медицинских курсах в Санкт-Петербурге учились мусульманки из различных регионов Российской империи, например З. Абдрахманова и Ф. Шаринская (из Крыма – *авт.*), Ф. Ели-



кеева и К. Асфендиярова (из Ташкента – *авт.*), Р. Губаева и М. Риджебова (из Волжского края – *авт.*), А. Чимбаевич и М. Флиевич (из Западного края – *авт.*) [13].

Выпускницей высших педагогических курсов в Санкт-Петербурге в своё время стала крымская татарка Д. Булгакова, которая впоследствии всю свою жизнь посвятила делу эмансипации и просвещения мусульманки. Прекрасно образованная, Д. Булгакова до конца дней преподавала в школах разного уровня русский язык и в своём окружении имела авторитет национального лидера и талантливого педагога [26].

На сегодняшний день известен факт обучения первой крымской татарки (С. Шакуловой – *авт.*), которая в 1913 г. получила высшее образование во Франции, в Парижском университете Сорбонна [20].

Всё это указывает на то, что в начале XX в. в тюрко-мусульманском обществе России благодаря прогрессивным идеям И. Гаспринского и его дочери Шефики, а также их последователей, образование крымской татарки нашло отклик в женской среде. Это дало свои конкретные результаты, проявившиеся в деятельности широкого спектра учебных заведений разного уровня, в которых крымскотатарская женщина могла получать от начального до профессионального и высшего образование наравне с мужчинами.

Таким образом, становление и развитие женского образования в дореволюционной России в среде крымских татар было делом непростым, но результативным. Вопрос просвещения для крымской татарки впервые был озвучен И. Гаспринским, поддержан соратниками и единомышленниками в лице Ш. Гаспринской, А. Исхаковой, Д. Булгаковой. На рубеже XIX–XX вв. национальное женское образование было представлено начальной школой (мектебом) с использованием в ней нового метода обучения и школой среднего уровня (мектебом-рушти). Следующим шагом в системе женского просвещения были русско-татарские школы, училища, учительские и «фребелевские» курсы. Для этого пе-

риода характерно и обучение мусульманок в русских частных и городских гимназиях и пансионах. Апогеем мусульманского женского просвещения было высшее образование, которое активно стремились получить мусульманки того времени. Подобный прогресс в вопросах обучения женщины обеспечил возможность дальнейшей эмансипации мусульманки и стал заметным шагом в деле становления и развития этнопедагогике Крыма.

АННОТАЦИЯ

В работе освещается вклад И. Гаспринского и Ш. Гаспринской в этнопедагогике, в реформирование национального крымскотатарского образования и становление женского просвещения. В конце XIX в. образование мусульманки ограничивалось лишь этноконфессиональными мектебами, в которых на протяжении нескольких лет они обучались чтению и заучивали коранические тексты. В рассматриваемое время, благодаря активной деятельности И. Гаспринского и либеральным реформам джадидизма, ситуация в сфере национального образования изменилась. В это время в Крыму для детей обоих полов стали открываться новометодные школы, в которых, наряду с новым звуковым методом обучения, внедрялись и светские дисциплины. Новое, более качественное образование позволяло девушкам продолжать в дальнейшем своё обучение в заведениях средней и высшей ступеней. Ш. Гаспринская, воспитанная в семье тюркского просветителя, получила достойное образование, стала единомышленницей и продолжательницей новаторских, просветительских взглядов своего отца. Прямо или косвенно, она занималась просветительской деятельностью, поддерживала создание новых учебных заведений, разработала программу для курсов по подготовке преподавательского состава в дошкольных учебных заведениях.

Ключевые слова: этнопедагогика, Ш. Гаспринская, просвещение, мектеб, новый метод, учебные заведения, программа.



SUMMARY

The paper highlights the contribution of I. Gasprinskiy and S. Gasprinskaya in ethnopedagogy in the reform of the Crimean Tatar national education and formation of women's education. At the end of the XIX century Muslim education was limited to ethnic and religious mektebi, where for several years they were taught to read and memorized Quranic texts. That time, thanks to the efforts I. Gasprinskiy Jadidism and liberal reforms, the situation in the field of national education was changed. At this time in the Crimea for the children of both sexes began to open newmethodics schools which, along with a new sound teaching method, implement and secular subjects. New, better education allow girls to continue their education in the future institutions of secondary and higher levels. S. Gasprinskaya, brought up in a family of Turkic educator, received a good education, become like-minded person and continuer of innovative, educational views of her father. Directly or indirectly, she was engaged in educational activities, supporting the creation of new schools, developed a program for the training courses for teaching staff in pre-schools.

Key words: ethnopedagogics, S. Gasprinskaya, education, Mekteb, new method, education program.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреевский Ф. Н. Мусульманский мектеб и его роль среди татарского народа на Крымском полуострове. – Симферополь: Тип. Таврич. Губ. Зем., 1908. – 39 с.
2. Биктимирова Т. А. Ступени образования до Сорбонны. – Казань: Алма-Лит, 2003. – 184 с.
3. Гаспринский И. Проблески культурного движения татар (краткий очерк) // Татарская книга, школа, учащиеся, женщины, театр, благотворение, типография и издания: прил. к 40-му номеру газ. «Терджиман». – [б. г.]. – 1901. – 31 с.
4. Ганкевич В. Ю. Очерк истории крымскотатарского этноконфессионально-

го мектебе (XIX–начало XX вв.) // Культура народов Причерноморья. – 1997. – № 2. – с. 130–136.

5. ГА РК. Ф. 27. Оп. 1. Д. 1268. 24 л.
6. ГА РК. Ф. 60. Оп. 2. Д. 152. 13 л.
7. ГА РК. Ф. 64. Оп. 1. Д. 1213. 18 л.
8. ГА РК. Ф. 100. Оп. 1. Д. 2360. 669 л.
9. ГА РК. Ф. 111. Оп. 1. Д. 593. 52 л.
10. ГА РК. Ф. 998. Оп. 1. Д. 17. 6 л.
11. ГА РК. Ф. 998. Оп. 1. Д. 18. 14 л.
12. Деятели крымскотатарской культуры (1921-1944): библиогр. словарь / гл. ред. и сост. Д. П. Урсу. – Симферополь: Доля, 1999. – 240 с.
13. Исмаил. Самодеятельность мусульманки // Терджиман. – 1903. – 17 нояб. (№ 45).
14. Керимов И. А. «Живая» история Гаспринского. По материалам газеты «Терджиман» 1883-1914 гг. – Симферополь: Тарпан, 1999. – 408 с.
15. Кондараки В. Х. Универсальное описание Крыма / В. Х. Кондараки. – Ч. 11. – СПб, 1875. – 103 с.
16. Краткий обзор деятельности правления общества пособия бедным татарам Южного берега Крыма за 1913 год. – Ялта: Труд, 1914. – 46 с.
17. Личный архив Шефики Гаспринской (далее: ЛАШГ). Ф. 1 Оп. 1. Д. 1. 55 л.
18. ЛАШГ. Ф. 1. Оп. 2. Д. 3 Материалы общественной деятельности Ш. Гаспринской, 20 л.
19. ЛАШГ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 5. 188 л.
20. Махмутова А. Выпускница Сорбонны // Татарский мир = Доньясы. – 2007. – № 3 (6278). – С. 13.
21. Национальный архив Республики Татарстан (далее: НАРТ). Ф. 186. Оп. 1. Д. 2. 33 л.
22. НАРТ. Ф. 186 Оп. 1. Д. 5. 33 л.
23. Постановления совещаний при уездных Земских управах по вопросам обучения татар. – Симферополь: Тип. Тавр. Губ. Земства, 1906. – 32 с.
24. Разные вести // Терджиман = Переводчик. – 1893. – 9 сент. (№ 30).



25. Чубукчиева Л. З. Шефика Гаспринская и её деятельность в народном образовании крымских татар в конце XIX – 20-е годы XX века: историогр. экскурс // XII Таврические научные чтения: сб. материалов: в 2 ч. / Таврические научные чтения (12 – 27 мая 2011 г., Симферополь); ред., сост. Е. Б. Вишневская. – Симферополь, 2012. – Ч. 2. – с. 112–117.

26. Шакарян Э. Мои крымские корни – утраченные и обретенные // Голос Крыма. – 2012. – 2-12 июня. – (№ 34).

27. Шендрикова С. П. Ш. Гаспринская // Крым в лицах и биографиях (справочно-литературное издание). – Симферополь: Атлас – Компакт, 2008. – С. 168–169.

28. Шендрикова С. П. Джадидизм – этнокультурный набуток громадської думки та просвіти кримських татар // Етнокультурні аспекти українського державотворення: історія і сучасність / Збірник наукових праць. – Мелітополь: Мелітополь, 2001. – С. 88–90.

29. Arbatlı O. S. Kırimda rustiye mekteplerinin acılması ve tesirleri // Emel. – 1965. – № 26. – s. 19–30.

30. Hablemitoğlu Ş., Hablemitoğlu N. Şefika Gaspıralı ve Rusyada türk kadın hareketi (1893-1920). – Ankara, 1998. – 672 s.



Т. В. Шушара

УДК 378

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ АРМЯН В КРЫМУ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Образовательная политика Республики Крым отражает национально-культурные интересы крымчан, в том числе и армян, в образовании, которые требуют модернизация системы образования. Эффективность гражданских и политических институтов, успех образовательных реформ в значительной степени определяется процессами формирования гражданской идентичности.

Одним из наиболее действенных инструментов культурной интеграции остаётся система образования. Поэтому модернизация образования, в том числе и национальных меньшинств, должна отражать интересы становления единого гражданского общества.

В современной историко-педагогической науке исследования по данной проблеме проводились эпизодически в контексте тех или иных проблем, данная проблема рассматривалась в исследованиях Н. Волощук, В. Григорьянц, И. Крипьякевич, Н. Малышева, В. Микаелян, В. Потехина, Д. Потехина и др.

Цель статьи – рассмотреть процесс развития начального образования армян в Крыму в XIX – начале XX вв., осуществить попытку адаптации опыта деятельности национальных армянских школ в современных условиях на рекомендательном уровне, с целью повышения эффективности духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в условиях многонационального региона.

В конце XVIII в. после присоединения Крыма к Российской империи на фоне территориально формирующих процессов и активного развития промышленности была



начата колонизация территории полуострова. В данный период среди армян Крыма грамотных было немного, и, в основном, это были представители духовенства и богатого купечества.

Развитию национальной культуры в значительной степени способствовали армянские школы, которые действовали в Крыму начиная с XI в., и пережили расцвет в XIV–XVII вв. В средние века большинство армянских школ размещалось при церквях и монастырях Карасубазара, Кафы, Сурхата.

Среди крымских армянских школ особое место занимала школа при монастыре Сурб Хач, которая действовала с XIV до XVII вв. Учёные, поэты, миниатюристы из Армении, Киликии и других мест подолгу жили, творили и преподавали в этих святых стенах. В семинарии монастыря Сурб Хач преподавали известные армянские педагоги Степанос Тохатеци и Акоп Кафаеци. Крымские армянские источники XVI–XVII вв. часто упоминают их имена, а также «мудрейшего и гениального» Мкртича, его ученика Оганеса, блестящего средневекового крымского армянского поэта Хачатура Кафаеци (Хаспека), которого армянский поэт Симеон Кафаеци называет «воспитателем душ», «великим философом», «глубокомыслящим оратором», «толкователем древних и новых письменностей» [5].

Действовали также школы и при Карасубазарской и Сурхатской церквях. В них преподавались богословие, философия, искусство, астрология, миниатюра, музыка, риторика, естествознание, медицина [5].

В 30–40-х гг. XVII в. известностью в Крыму пользовались школы иеромонаха Захара в Сурхате и священника Нерсеса в Кафе. Многие из армянских педагогов имели блестящее по тем временам образование.

В последней четверти XVIII в. развитие армянской культуры в Крыму было приостановлено. После присоединения Крыма к Российской империи, армянские переселенцы из Нового Нахидчевана (Ростов-на-

Дону), Турции и других мест стали возвращаться в Крым. Большая часть армян вернулась в родные места. Вскоре их численность в Крыму увеличилась за счёт переселенцев из Восточной и Западной Армении [4].

В 1816 г. в Карасубазаре по инициативе Манвела Гюмушханеци открылась первая армянская приходская школа на полуострове. На её содержание М. Гюмушханеци из церковных сумм выделил 1 000 руб. [4].

Несколькими годами позже приходские школы начали действовать в армянских поселениях Старого Крыма, Евпатории, Феодосии, Керчи, Симферополя, Орабазара, Субаша. Детей учили грамоте, арифметике, но основное внимание уделялось закону Божьему. Необходимо отметить, что в программу обучения карасубазарской школы, начиная с 40-х гг., также входили армянский и русский языки, нравоведение, история, география [1].

В начале XIX в. армянская школа из монопольного подчинения духовенству переходит в ведение приходских общин. Общинное попечительство, избираемое на общем собрании прихожан, становится теперь главным распорядителем. Система начального образования ориентируется на современную европейскую педагогику. Обучение ведётся на родном языке, но серьёзное внимание уделяется также изучению государственного русского языка, истории и географии Армении и России [5].

Среди армянских школ Крыма по своей роли и организации учебно-педагогической работы значительно выделялось Халибовское училище, основателем которого был Г. Айвазовский. С предложением создать на юге России армянское училище Г. Айвазовский обратился к русскому послу в Париже Киселёву. При этом акцент делался на то, что открывающееся учебное заведение, наряду со своим национальным характером, станет проводником русского влияния среди армян вообще и среди их соотечественников в Турции в частности. Киселёв хо-



датайствовал перед правительством об удовлетворении просьбы Г. Айвазовского. 9 марта 1857 г. граф Киселёв сообщил Г. Айвазовскому о согласии правительства с его предложением, сводившемся к трём основным пунктам: правительство обеспечивает в училище веротерпимость и изучение армянского языка; по окончании училища правительство покровительствует его воспитанникам; образование в училище не подчиняется внешнему влиянию [1].

В 1858 г. по приглашению российского правительства из Парижа в родную Феодосию вернулся Габриел Айвазовский. Ему было разрешено также открыть национальное училище и из Парижа в Феодосию перевести издание журнала «Голубь Масиса», основателем и главным редактором которого он был. В Феодосии журнал выходил дважды в месяц на армянском языке. Выходило и приложение на русском и французском языках под названием «Радуга». Содержание журнальных статей было разнообразным, начиная от епархиальных новостей, сообщений и до путевых записей литературных произведений [5].

С журналом «Месяц Агавни» армянский читатель был знаком ещё с 1855 г. в парижский период его издания. Переехав в Россию, его редактор Г. Айвазовский уже через 2 года возобновил издание журнала «не изменив его дух, цель и главные качества». Под словом «дух» он имел в виду распространение среди армянского народа не только «науки и просвещения», но и «любви, согласия и спокойствия». Верный своему общественно-политическому кредо, журнал продолжал проповедовать верноподданнические идеи, национальное единение, твёрдо стоял на позициях религиозно-национального патриотизма, главной своей задачей считал распространение «национальной культуры». Он прививал всему армянскому народу «национальное согласие» на основе «святого евангелия». Редакция журнала и, в первую очередь, редактор Г. Айвазовский были против разжигания «противоборств среди наций» [1].

Через несколько лет, в 1873–1874 гг. в Феодосии начал выходить ещё один армянский журнал «Дастиарак» («Воспитатель»). В нём публиковались статьи на педагогические и сельскохозяйственные темы, проводились беседы с читателями по вопросам здравоохранения, сообщались исторические и географические сведения, новости [1].

Начиная с 80-х гг., Министерство народного просвещения вновь стало препятствовать развитию армянской школы, в том числе и в Крыму. На этот раз оно предприняло конкретные меры по ликвидации независимого положения армянских приходских школ, введению в них общей учебной программы, что соответствовало политическим целям империи. Беспокойство по поводу освободительных настроений армянского народа побудило правительство к переподчинению армянских церковноприходских школ местным органам, особую тревогу вызывали учителя, «злоупотреблявшие своим положением для распространения антиправительственных учений».

В «Общих очерках состояния народных училищ за 1881 г.» директор народных училищ Таврической губернии А. Н. Дьяконов указывает, что армянские начальные школы в этот период относились к «училищам при церквях иностранных исповеданий» и находились в ведомстве иностранных исповеданий. Речь идёт об училищах в Симферополе (при армяно-григорианской Успенской церкви и при армяно-католической Спасской церкви); Карасубазаре (при армяно-григорианской и армяно-католической церквях); Старом Крыму (при армяно-григорианской церкви). Остальные находились в ведомстве иностранных исповеданий [2].

Об этих училищах известно следующее: учительский персонал в 1881 г. состоял из 21 преподавателя (от 1 до 4 в каждом, за исключением армяно-католического в Карасубазаре, в котором был только 1 учитель родного языка). При всех школах имелись особые вероучителя и учителя русского языка, а при армяно-католической школе



в Симферополе – надзирательница и учительница рукоделия. На свои должности они утверждались местными обществами. О средствах содержания и об учебных пособиях сведений нет.

Курс обучения в 1881 г. во всех училищах состоял из родного языка и закона веры, а также русского языка, за исключением двух школ, в которых последний предмет не преподавался [2].

Введённые в 1884 г. правила, ликвидирующие независимое положение армянской церковноприходской школы, вызвали резкое возмущение как армянского духовенства, так и армянского населения в целом, которое отказалось им подчиняться. В 1885 г. правительство закрыло армянские школы, но уже в следующем году было вынуждено открыть их под давлением патриотических выступлений армянского духовенства и интеллигенции.

Однако во второй половине 90-х гг., воспользовавшись относительно удобной внешнеполитической ситуацией, правительство прибегло к категорическим мерам: постановлением от 2 июня 1897 г. армянские приходские школы были переданы в ведение и полное подчинение Министерству народного просвещения. Они оставались церковноприходскими школами и продолжали содержаться на церковные суммы и средства прихожан, духовенству предоставлялась возможность осуществлять контроль лишь над религиозным воспитанием учащихся. Закон от 12 июня 1903 г. закрепил эти положения [3].

Армяне Крыма уделяли достаточно внимания образованию девочек. А. Н. Дьяконов приводит данные, которые свидетельствуют о том, что количество учащихся девочек составляло почти 50 % от общего числа учеников. Школы действовали в Феодосии, Керчи, Армянске, Ялте, Евпатории. В 1903 г. в Крыму уже было 10 начальных светских смешанных школ, в которых преподавались армянский и русский языки, арифметика, грамматика, география и другие дисциплины [3].

Положение школ ещё более осложнилось после принятия 12 июня 1905 г. антиармянского Закона о конфискации имущества армяно-григорианской церкви. И только начавшаяся революция заставила в августе 1905 г. отменить его и вернуть армянской церкви и школе их законные права. К этому времени армянские церковноприходские школы функционировали в Симферополе, Карасубазаре, Керчи, Евпатории, Феодосии, Старом Крыму, Мелитополе, Орабазаре и Ногайске.

Несмотря на притеснения царской администрации, они продолжали успешно действовать и в первые десятилетия XX в. В Крыму до революции 1917 г. насчитывалось 16 армянских школ.

Стремление к знаниям всегда было отличительной чертой армянского народа. На культурное развитие крымских армян в конце XVIII – начале XIX вв. большое влияние оказали, прежде всего, создание школ, училищ, типографии, издание журналов, книг.

Таким образом, с увеличением финансовых возможностей крымских армян сложились условия для реализации идей армянского национального культурного и духовного возрождения. Традиционным для крымских армян было открытие приходских образовательных учреждений при армяно-католических и армяно-григорианских церквях и финансирование их общинами или отдельными лицами, а позже – со второй половины XIX – начала XX вв. – получение материальной поддержки от государства и земства. До Положения от 2 июня 1897 г. армянские приходские школы относились к «училищам при церквях иностранных исповеданий» и находились в ведомстве иностранных исповеданий. В 1897 г. они были переданы в ведение и полное подчинение Министерству народного просвещения и входили в состав Одесского учебного округа (непосредственно подчинялись Дирекции народных училищ). Но при этом они оставались церковноприходскими школами



и продолжали содержаться на церковные суммы и средства прихожан, а духовенству предоставлялась возможность осуществлять контроль религиозного воспитания учащихся. Закон от 12 июня 1903 г. определял статус как «училища при церквях иностранных исповеданий» и подчинял их ведомству иностранных исповеданий.

Исходя из вышеизложенного, следует, что развитие начального образования армян в Крыму в XIX – начале XX века имело принципиальные особенности, обусловленные историческим развитием края.

АННОТАЦИЯ

В статье предложена краткая история становления и развития образования крымских армян в XIX – начале XX века.

Ключевые слова: крымские армяне, образование, начальное образование, приходские школы, Крым.

SUMMARY

The article offers a brief history of the formation and development of the Crimean Armenians in the XIX-th and the beginning of the XX-th century.

Key words: Crimean Armenians, education, primary education, parochial schools, Crimea.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьянц В. Из истории армянской школы в Крыму // Сурбхач. – 1998. – Декабрь. – С. 5–8.
2. Дьяконов А. Н. Общий очерк состояния народных училищ Таврической губернии за 1881 г. – 2-е изд. – Бердянск: Тип. Э. Килиус и К, 1882. – 117 с.
3. Дьяконов А. Н. Общий очерк состояния народных училищ Таврической губернии за 1892 г. – Бердянск: Тип. Э. Килиус и К, 1893. – 97 с.
4. Маркевич А. И. Таврическая губерния во времена Крымской войны (по архивным материалам). – Симферополь: Бизнес-Иформ, 1994. – 267 с.
5. Микаелян В. А. На Крымской земле. История Армянских поселений в Крыму. – Ереван: Айстан, 1974. – 209 с.

Р. Н. Прима, А. М. Цыплюк

УДК [378. 016: 613] – 057. 87 (043. 5)

ПРОБЛЕМА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

На современном этапе реформирования системы образования в Украине приоритетной задачей является повышение профессиональной подготовки будущих педагогов, в том числе специалистов дошкольного профиля, так как уровень их готовности к педагогической деятельности отражается на успешности процесса воспитания детей дошкольного возраста, базирующейся на принципах общенациональных ценностей, среди которых один из важнейших – укрепление и сохранение здоровья подрастающего поколения.

Решение указанных задач требует использования в образовательном процессе дошкольного учебного заведения опыта этнопедагогики, содержание и средства которого имеют яркую национальную окраску, соответствуют национальному воспитательному идеалу, имеют историческую и культурную ценность. Как отмечается в исследованиях А. Стародубцева, Н. Пономарёва, В. Елашвили и др., каждый народ имеет свои виды физических упражнений, игр, закаливающих процедур, являющихся важным элементом его национальной культуры и эффективным средством физического развития личности в соответствии с существующим в определённой общности людей идеала телесного и духовного совершенства [8].

В контексте выше изложенного заслуживают внимания исследования, в которых представлен этнический опыт сохранения и



укрепления здоровья личности (С. Болтарович, А. Мандзяк, В. Пилат, И. Пискунова, В. Старков, М. Стельмахович, В. Струманский, А. Цёсь), теоретические и методические аспекты использования народных традиций здоровьесбережения в современной практике воспитания детей (В. Бобрицкая, А. Вольчинский, Г. Воробей, М. Гринева, Н. Деделюк, Б. Киндратюк, В. Левков и др.). Результаты анализа этих работ дают основания для выводов, что использование многовекового опыта украинцев по сохранению и укреплению здоровья в современном образовательном процессе обеспечит соблюдение принципов единства, системности и преемственности поколений, будет способствовать внесению национального и этнопедагогического компонентов в структуру теории и практики воспитания здорового образа жизни, здоровьесбережения, что позволит более эффективно формировать мотивацию и ценности оздоровительной активности детей.

Таким образом, целью статьи является раскрытие здоровьесберегающего потенциала этнопедагогике в контексте воспитания детей дошкольного возраста.

Современные социальные неурядицы, длительный общественно-экономический кризис негативно отразились на здоровье людей в целом, и украинской нации в частности. При этом наибольшую обеспокоенность вызывает состояние физического, социального и эмоционального благополучия детей и молодёжи – будущего поколения. Поэтому понятно насколько важно, начиная с раннего возраста, формировать активное отношение к личному и общественному здоровью, понимание того, что здоровье – наибольшая ценность, даренная человеку природой.

Заметим, современные представления о здоровье не ограничиваются традиционным в прошлом пониманием его только как медицинской проблемы, поскольку они дополняются философским, социальным, психологическим, биологическим, педагогиче-

ским и экономическим подходами. То есть, вопросам здоровья уделяют внимание различные науки: медицина, гигиена, здравоохранение, педагогика, социология, физическая культура и сравнительно новая наука – валеология. Однако, мощным источником возникновения научных знаний о здоровье, его укреплении и сохранении была и остаётся, прежде всего, практика, выкристаллизовавшаяся в недрах народной педагогики, педагогическое воздействие которой на формирование подрастающей личности трудно переоценить. Дети и подростки воспринимают её легко, естественно и просто, даже не чувствуя, что их воспитывают. Очевидно, это дало основание К. Ушинскому сказать, что «воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, построенных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [5]. Именно поэтому народная педагогика издавна привлекает внимание многих учёных, деятелей культуры и науки.

Обращаем внимание на то, что разработке проблемы внедрения опыта народной педагогики в процесс здоровьесбережения детей дошкольного возраста положено начало в трудах Г. Ващенко, А. Духновича, С. Русовой, М. Стельмаховича, К. Ушинского и др.

Так, Г. Ващенко справедливо отмечает, что предкам украинского народа был присущ культ здоровья, основанного на знании и обожествлении сил природы, умения применять травы и природные факторы (воду, росу, солнце, воздух). Для гармоничного развития личности педагог советовал выводить детей «в более широкие пространства: лес, поле, на реку, на озеро, где дети могут играть, собирать цветы, а педагог может организовать игры или интересные познавательные беседы» [5, с. 86]. Именно экскурсии, прогулки, игры на свежем воздухе способствуют укреплению здоровья учащихся и являются мощным фактором целенаправленного воспитатель-



ного воздействия (прививается любовь и уважение к окружающей среде, своей родной земле, развиваются память и внимание, формируется эмоциональная сфера). Он акцентировал также на особой пользе для воспитания молодого поколения национальных подвижных игр, особенно тех, в которых сочетаются танцы и пение [5, с. 86].

Большой вклад в развитие теории здоровьесбережения детей сделал в своё время В. Сухомлинский. В основу его педагогических принципов была положена украинская народная педагогическая мудрость. Педагог-гуманист часто подчёркивал мысль о зависимости здоровья детей, их физического развития от духовной жизни вообще, и культуры умственного труда в частности. Значительное место во взглядах В. Сухомлинского занимали проблемы использования природы в обучении и воспитании детей. Кроме того, в педагогической деятельности учёный советовал активно использовать народные традиции.

Народная педагогика нашла своё отражение и в философско-педагогических идеях К. Ушинского. Учёный призывал к обстоятельному и всестороннему изучению воспитательного опыта народа, придавая исключительное значение народным подвижным играм как средству укрепления здоровья детей. Отстаивая принцип народности в воспитании, К. Ушинский подходил к физическому воспитанию как к образовательному и гигиеническому средству, направленному на укрепление здоровья, силы, достижение правильного телесного развития и утверждение правильного образа жизни, выработку навыков санитарно-гигиенической культуры воспитанников.

Нам импонирует позиция М. Стельмаховича, утверждающего, что «народная педагогика пришла к выводу: удачное продвижение физического развития ребёнка способствует выработке таких важных его черт, как настойчивость, мужество, решительность, честность, дисциплинированность, стремление к труду, уверенность в

своих возможностях, оптимизм, коллективизм, способность к преодолению трудностей» [12, с. 112].

Как отмечают современные исследователи (Н. Амосов, Г. Апанасенко, М. Безруких, И. Брехман, А. Вакуленко, Д. Венедиктов, Н. Денисенко, А. Дубогай, Ю. Лисицын, В. Пономаренко, Л. Сущенко и др.), здоровье человека является сложным феноменом масштабного значения, может рассматриваться как философская, социальная, биологическая, медицинская категория, как объект потребления, внесения капитала, как индивидуальная и общественная ценность, явление системного характера, динамическое, постоянно взаимодействующее с окружающей средой, и в то же время постоянно меняющееся [2].

Для нашего исследования интересным является опыт укрепления и сохранения здоровья детей и молодёжи во времена Киевской Руси, созвучный этнопедагогическим доминантам. В исследованиях Н. Дедельюк, Е. Приступы [4] и других отмечается, что заслугой народной педагогики того времени было то, что в основу воспитания была возложена возрастная и половая дифференциация, обусловленная ролью мальчиков и девочек в обществе. К семи годам мальчики и девочки воспитывались в семье под присмотром женщин, а потом – мальчик переходил от женского (материнского) воспитания под «надзор» мужчин (отца, дяди, деда). Основными средствами физического воспитания в то время были народные игры, физические упражнения, тесно связанные с трудовой и военной деятельностью [4].

Характерным событием этого периода, вне сомнения, является появление одного из первых произведений об укреплении и сохранении здоровья, полноценного физического развития – «Поучения» Владимира Мономаха, которое соединило вековечный опыт народной педагогики с основными положениями православной веры и западноевропейской литературы. Ценность тру-



да В. Мономаха заключалась в том, что он уже в то время подал универсальную систему ведения здорового образа жизни, направленную на воспитание у детей и молодёжи крепкого здоровья. Эта система включала оптимальную двигательную активность, закаливание, рациональное питание, личную гигиену [15].

Советы Владимира Мономаха нашли отражение в системе физического воспитания запорожских казаков. Как свидетельствуют исторические исследования М. Грушевского, П. Кулиша, Д. Яворницкого и др. в Запорожской Сечи существовала эффективная система физического (телесного) воспитания, основу которой составляли обычаи и традиции украинского народа. В физическом воспитании казаков применялись различные виды закаливаний, гигиенические процедуры; в двигательной деятельности преобладали игровые и состязательные формы использования физических упражнений, часто в сочетании с песнями и музыкой, что, безусловно, можно и нужно использовать в работе с детьми дошкольного возраста, в учебно-воспитательном процессе современных дошкольных учреждений.

Сущность казацкой педагогики заключается в системе знаний о закономерностях формирования мировоззренческих позиций украинцев, обогащении подрастающих поколений информацией о здоровом образе жизни, нормах взаимоотношений, а также включает процесс самосовершенствования, самообразования.

Как отмечает Н. Левинец, воспитание на основе казацкой педагогики имеет три направления, предусматривающие формирование высоких нравственных качеств, физическое развитие и культурологическое воспитание детей и молодёжи [8, с. 118]. Отечественные учёные (Н. Левинец, Н. Дедлюк, Е. Приступа, А. Цёсь) освещают различные аспекты казацкого воспитания, однако все они придерживаются единого мнения: казачество стало самой совершенной формой проявления генетически закодиро-

ванных способностей и возможностей украинского народа. По нашему мнению, эта специфическая черта актуализирует и позволяет в современных условиях использовать опыт физического воспитания запорожских казаков в работе с детьми дошкольного возраста.

Для физического развития ребёнка в народной педагогике использовались также средства, которые непосредственно не влияли на двигательную сферу. Таким средством являлось устное народное творчество, в частности сказка – тот источник развития детской мысли, значение которого трудно или невозможно преувеличить. В сказках собраны цельные жизненные программы, отражающие идеал телесного совершенства, следуя которым детское сознание приобретает незаменимые факторы жизнедеятельности.

Именно поэтому и сейчас в работе дошкольных учебных учреждений используются народные сказки «Котыгорошко», «Иван-Побыван», «Никита Кожемяка», «Пан Коцкий», «Три брата» [9] и др. В этих сказках представлены герои, которые имеют высокие физические и моральные качества, используют свои возможности для хороших поступков. Знакомя с ними детей, взрослый может ненавязчиво формировать у них понятия о гармоничности развития физических качеств и двигательных умений [8, с. 118].

Для детей старшего дошкольного возраста уместно использовать легенды, рассказы, былины, в которых показывается сила богатырей, их мужество, гармоничное физическое и нравственное развитие, – «Долголетие запорожцев», «Три брата – основатели Киева», «Днепр и Лиман» и другие.

Заботу о здоровье детей, физическое развитие народная педагогика ставила на первое место, что подтверждается многочисленными пословицами и поговорками: «Здоровье – всему голова», «Нет счастья без здоровья», «Здоровому все здорово», «Весёлый смех – здоровье», «Будь здоров, как вода» и др. [6]. Уже с детства детям прививали определённые гигиенические навыки и умения, развивали двигательную актив-



ность. Для этого изготавливались «рукомой», «ходунки», «стояки», «бегунки» и т. п. [6].

Изучение народного опыта убеждает в том, что в этнопедагогике большое значение традиционно придавалось пренатальному развитию ребёнка. По народным представлениям украинцев на физическое развитие ребёнка влияло состояние здоровья матери во время беременности, её психическое и физическое состояние [3]. Поэтому, чтобы не навредить плоду, женщина должна была соблюдать многие запреты и предостережения (психологические, морально-этические и оздоровительно-гигиенические) [3]. Иллюстрацией такого утверждения могут быть такие запреты и предостережения, как: запрет беременной женщине употреблять алкоголь; переедание, особенно мяса и яблок; выполнять тяжёлую физическую работу; переживать сильные эмоции: страха, испуга; чтобы ребёнок был добрым и красивым – смотреть эстетически привлекательные вещи, общаться с хорошими людьми.

Большое значение придавалось первым, преимущественно оздоровительного направления, «обрядодействиям» с новорождённым ребёнком, через которые стремились принести ему добро, наделить положительными качествами, обеспечить счастье и благополучие, ведь дети – это будущее любого народа, цивилизации в целом.

Знание народа о важности соблюдения гигиены новорождённых убедительно доказывает ритуальный характер первого купания младенца. Кроме его чисто профилактического назначения, взятая до восхода солнца вода и положенные в неё предметы-символы, прежде освящённые в церкви (зелья, хлеб, хлебное зерно, яблоки, яйцо и т. д.), согласно народным верованиям должны укрепить ребёнка, наделить его счастьем, защитить от дурного глаза. Польза от ритуального купания росла и благодаря традиционным пожеланиям добра и здоровья. Желание через словесные формулы наделить ребёнка определёнными моральными качествами переплеталось с верой в силу, магию слова.

При этом новорождённому желали «... чтобы здоровое было, чтобы не болело, чтобы росло и счастливое было» [10, с. 110]. Такие практические действия базировались на знаниях народной медицины, которая представляла, как утверждает З. Болтарович, мировоззренческие представления украинцев о здоровье, болезни, способах профилактики заболеваний, влиянии поведения человека на состояние организма и т. д. [1].

Поскольку физическое развитие ребёнка в первые годы жизни имеет очень большое значение, кроме ежедневного купания малыша, чаще с применением отваров лекарственных трав (любистка, череды, ромашки), использовали такие физические упражнения, как «потягушечки», «ладушки», проводили выравнивание туловища, делали простейшие игровые упражнения, способствующие развитию и укреплению мышц конечностей и туловища [3].

Представленные в этнографических исследованиях М. Грушевского, народные названия детей раннего и дошкольного возраста подтверждают умение народа отмечать и выделять особенности развития личности, специфические виды двигательной деятельности, составляющие для каждого возрастного периода своеобразную систему показателей физического и психического развития. Например, новорождённого ребёнка ласково называли «пискля», «пискляточко», «мулятко», «муляточко», «народженточко»; когда научится сидеть – «сидун», как лазить начнёт – «плазун», «плазунча», как становится на ножки – «дыбун», «дыбунча», а когда научится говорить – «белькотун», «говорун», «щебетуха», «смеюн» [3, с. 57].

Как только ребёнок осваивал основные двигательные действия, он привлекался к трудовой деятельности: бегал за скотом вместе со старшими. Однако его роль была пассивной, и родители строго следили за тем, чтобы ребёнок не переутомлялся. В трудовой деятельности ребёнок применял умения, состоящие из основных движений: ходьбы, бега, прыжков, лазания, метания,



плавания и развивал свои физические качества. Дети широко привлекались к домашнему труду (пасли скот, убирали дом, мыли ложки, пряли кудель, шили), благодаря которому формировались практические умения, способствующие как физическому, так и моральному удовлетворению ребёнка, вызывая у него чувство собственного достоинства, что положительно влияло на состояние эмоционально-психического здоровья личности [3].

С целью укрепления здоровья в народном опыте широко использовались разнообразные закаливающие процедуры – ежедневное купание, умывание росяной водой, которая собиралась накануне праздников, и по верованиям украинцев имела целительную силу. Об особом отношении украинцев к закаливающим процедурам свидетельствуют примеры обрядов оздоровительной направленности во время больших праздников. Так, утром в Чистый четверг был обычай выкупать детей «до рассвета», на Пасху по окончании службы в церкви, маленькие дети вместе со взрослыми шли качаться на качелях. Это упражнение имело охранное значение, таким образом происходило очищение организма воздухом от всего плохого [3, с. 56].

Таким образом, можно утверждать, что традиции здоровьесберегающего воспитания, забота о здоровье детей издавна присущи украинцам, а украинские народные традиции в сфере здоровьесбережения являются теоретическим и практическим опытом, системой идеалов, стремлений, знаний, установок, правил поведения и принципов, совокупностью взглядов и привычек, сложившихся исторически и перманентно передающихся, закрепляя и воспроизводя в новых поколениях типы мышления и поведения для сохранения и укрепления здоровья [10, с. 8].

Собственный педагогический опыт, наблюдения и анализ учебно-воспитательного процесса в дошкольных учебных заведениях, общение с воспитателями дают возможность предположить, что в современном обществе распространение и внедре-

ние народных традиций здоровьесбережения во все сферы человеческой деятельности возможно, прежде всего, в результате использования опыта народной педагогики. В этом процессе решающую роль играет взрослый, особенно педагог, который, опираясь на результаты научных исследований в области педагогики и психологии, сможет создать благоприятную здоровьесберегающую среду и квалифицированно, методически грамотно осуществлять здоровьесбережение детей, применяя в своей профессиональной деятельности наиболее актуальный, интересный народный воспитательный материал для сохранения и укрепления здоровья детей.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности народной педагогики как неперемennого условия дальнейшего развития научной педагогической теории и практики, как надёжного ориентира в создании здоровьесберегающей воспитательной системы в современном дошкольном учреждении. Отмечается необходимость этнопедагогической компетентности будущих воспитателей, использования потенциала и бесценного опыта народной педагогики в процессе сохранения, формирования и укрепления здоровья детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: народная педагогика, этнопедагогика, традиции, здоровьесбережение, дети дошкольного возраста.

SUMMARY

The article discusses the features of folk pedagogy as a prerequisite for further development of scientific educational theory and practice, as a reliable benchmark in the creation of educational system in the modern preschool through health preservation problem. The necessity ethnopedagogical competence of future teachers, use of the potential and the invaluable experience of folk pedagogy in the process of preservation, creation and strengthening of health of children of preschool age.

Key words: folk pedagogy, pedagogy, traditions, health preservation, pre-school children.



ЛИТЕРАТУРА

1. Булашов Г. А. Украинский народ в своих легендах, религиозных взглядах и верованиях. – К.: Доверие, 1994. – 398 с.
2. Вакуленко А. В. Здоровый образ жизни как социально-педагогическое условие становления личности в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 20 с.
3. Грушевский М. Ребёнок в обычаях и верованиях украинского народа. – К., 2001. – 96 с.
4. Деделюк Н. А. Традиции физического воспитания Киевской Руси и их использование в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... кад. наук по физическому воспитанию и спорту. – Львов, 2004. – 20 с.
5. Зайченко И. В. История педагогики. Книга II: Школа, образование и педагогическая мысль в Украине: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – К.: Издательский дом «Слово», 2010 – 1032 с.
6. Культура и быт населения Украины: учеб. пособие / [В. И. Наулко и др.]. – К.: Просвещение, 1991. – 232 с.
7. Кусий Ю. А. Педагогическая деонтология // Директор школы – 1998. – № 29. – С. 7.
8. Левинец Н. В. Формирование профессиональной готовности будущих воспитателей к осуществлению физического воспитания дошкольников на основе народных традиций: дис. ... канд. пед. наук. – К., 2006.
9. Ребёнок. Программа обучения и воспитания детей дошкольного возраста – К., 2003. – 356 с.
10. Сливка Л. В. Народные традиции воспитания здорового образа жизни учащихся начальных школ западной Украины (1919–1939 гг.): дис. ... канд. пед. наук. – Ивано-Франковск, 2010. – 20 с.
11. Словарь украинского языка в 11-ти томах. – К.: Наукова думка, 1971.
12. Стельмахович М. Г. Украинская народная педагогика. – К. ИЗМН, 1997. – 232 с.
13. Сявавко Е. И. Украинская этнопедагогика в её историческом развитии. – К., 1974. – 151 с.

14. Терещенко Ю., Невмержицкий А. Традиция как средоточие педагогической науки // Высшее образование Украины. – 2002. – № 3. – С. 19–24.

15. Хрестоматия по истории дошкольной педагогики: учеб. пособие / под общ. ред. З. Н. Борисовой. – К.: Высшая школа, 2004. – 511 с.



К. О. Шохов, Е. А. Колчанова

УДК 7:378

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАК СПОСОБ БЫТИЯ ИСКУССТВА В ЭТНОКУЛЬТУРЕ

Одной из ключевых и наиболее актуальных задач художественного образования в вузе является подготовка зрителя, которому доступно глубоко личностное, самостоятельное понимание произведения изобразительного искусства на уровне его обобщённого смысла, на уровне позиции автора. Наиболее сложным в интерпретационном аспекте являются произведения искусства этнокультуры. Специфика художественного творчества представителей этнокультуры состоит в том, что в любом произведении так или иначе выражены (видимо или опосредованно) национальные черты. Формы искусства каждого народа преимущественно разнообразны и зачастую неповторимы. И диалог между многими культурными традициями и накопленными богатствами на первый взгляд невозможен.

Важным условием понимания произведений этнокультуры является формирова-



ние у студентов художественных вузов способности к художественно-образной интерпретации произведений изобразительного искусства этнокультуры, способности к диалогу культур.

Этнопедагогикой накоплен достаточно большой теоретический и практический опыт в профессиональной подготовке будущих педагогов для работы в условиях многокультурного общества, в содействии формирования у студентов системы базовых понятий этнопедагогики, знаний об этнокультурных традициях народов мира, позволяющих современному педагогу эффективно реализовывать учебные и воспитательные функции.

Цель статьи – осмысление и анализ особенностей художественно-образной интерпретации произведений изобразительного искусства этнокультуры и выявление условий и факторов, влияющих на восприятие художественного образа произведений этнокультуры у студентов художественных направлений.

Задачи: проанализировать факторы, влияющие на процесс художественно-образной интерпретации произведений искусства этнокультуры; проанализировать феномен зрительского восприятия произведений искусства этнокультуры.

В художественную реальность созданное произведение искусства входит лишь при его интерпретации. Содержание, структура и объём совокупностей смыслов, придаваемых художественным символам этнокультуры определяются художником и реципиентом по-разному. Одни, исходя из идеальной природы художественного произведения, трактуя его как определённую знаковую систему, понимают интерпретацию как особый психический акт «соотнесения обозначающего с обозначаемым, в результате которого определённый материальный предмет или процесс становится заместителем, представителем определённого содержания, лежащего за его пределами» [5, с. 107].

Другие предельно фокусируют процесс интерпретации на конкретный материал и

видят в нём авторскую концепцию в отношении таких средств изображения, как ритм, динамика, художественный жест. Интерпретируется же при помощи этих средств композиционный строй произведения. И в первом и во втором случаях остаётся неясным, является ли интерпретация как система понимания «текстов» культуры, художественного образа способом воссоздания художественного феномена? Если это так, то каким образом он соприкасается с сознанием реципиента и с какой целью воспроизводится его содержание?

Понимание интерпретации художественных образов как степени «понимания произведения искусства, особенности его освоения и эстетической оценки тем или иным художником-интерпретатором...» [6, с. 83] включает в себя триединство «произведение – художник – зритель», учитывает социокультурный контекст, но акцент делает на самом произведении, на его герменевтике, освоении смыслов, не выявляется достаточно чётко конечная цель художника-интерпретатора, которая, на наш взгляд, заключается не только и не просто в рассмотрении определённой социокультурной ситуации. Интерпретатор может рассмотреть произведение в соответствии с традиционными и современными искусствоведческими традициями, со стилем произведения, но при этом не учесть энергетику зрительского восприятия. Воздействие же художественного образа этнокультуры основано на соотнесении воспринимаемого с тем, что уже имеется в опыте воспринимающего.

Это узнавание является одним из пусковых моментов для последующей оценки, эмоционального отклика, ассоциативной деятельности зрителя, а также одним из оснований для получения воспринимающим в результате сотворчества художественной «информации». И даже в таких случаях возможна затруднённая восприятия, что и происходит, например, с произведениями ханты-мансийского художника Г. С. Райшева, одну из причин неприятия которой сам



автор объясняет тем, что художественные символы-образы северного малочисленного народа, авторски интерпретируемые художником живописными и графическими средствами, с позиций европейского искусства попросту не признаются.

Не всегда реципиент и при восприятии традиционного, с детства знакомого для него иконического письма может выйти за пределы «религиозных кодов» иконы к его подлинному смыслу и живописной уникальности. Религиозное «миростроение» и содержание затрудняет выявление всех остальных слоёв: живописных, композиционных, технологических.

Этнокультурная специфика творчества Г. С. Райшева, которая отражается в его произведениях, заключается ещё и в том, что произведение как текст выстраивается в соответствии с исходными параметрами этнокультурного пространства, которому принадлежит автор. Любая этнокультурная общность интерпретирует содержание художественного произведения в соответствии с созданной ею семиотической и аксиологической системами координат. При этом происходит не только языковая (язык живописи, графики), но и ценностная адаптация художественного материала.

Различия в этнокультурном опыте разных людей являются одной из причин коммуникативных неудач, а иногда и неприятия произведений изобразительного искусства. Причины неудач, вызванных неадекватным пониманием произведения изобразительного искусства этнокультуры, как правило, объясняются недостаточным знанием реалий и отказом оценивать определённые явления так же, как и в родной культуре.

Нехватка этнокультурных знаний, приводящая к появлению лакун, может быть отчасти ликвидирована с помощью различных бесед по этнокультуре, встреч с представителями этнокультуры и других тактик и приёмов.

Задача усложняется, когда студент психологически не готов к ассимиляции норм

этнокультурного сообщества. В зависимости от позиции читателя, одни и те же произведения изобразительного искусства этнокультуры провоцируют диаметрально противоположные реакции. Чисто инстинктивно реципиент выбирает именно ту трактовку, которая кажется «правильной» с точки зрения его культурной среды.

Для устранения барьеров реципиент должен настроиться на компромисс, чтобы попытаться рассмотреть неизвестные ему прецеденты изнутри, глазами той культуры, которую он стремится понять и сделать частью собственного мира.

Типичная ошибка преподавателей, которые придерживаются традиционных методов работы со студентами, заключается в том, что произведения изобразительного искусства этнокультуры рассматриваются как статичная совокупность знаков, чей смысл легко поддаётся расшифровке. Следует учитывать, что интерпретация столь сложного образования, как произведение искусства, не ограничивается одной схемой, а требует взаимодействия нескольких подходов. Именно поэтому ради постижения смысла художественного произведения интерпретатор (педагог) должен ставить перед собой цель перевести код произведения, его «звучания» в код чувств воспринимающего (учащегося, студента).

Интерпретация произведения (живописи, графики) представляет собой своеобразное взаимодействие двух миров: внутреннего мира произведения изобразительного искусства и мира зрителя. Полнота и точность восприятия «иной реальности» (учащимся, студентом) находится в прямой зависимости от степени «задействования» личного опыта реципиента, от степени интенсивности не только сопереживания, но и события при восприятии.

Немалую роль в достижении этой цели играют ассоциации, которые, по мнению С. Х. Раппопорта, могут быть предметными, эмоциональными и предметно-эмоциональными. Предметным значением послед-



них являются эмоции другого человека, а эмоциональным результатом – переживание, в результате чего возникает своеобразный феномен: ассоциативный механизм уведомляет о некотором переживании и одновременно заражает им.

В передаче эмоционального содержания большую роль играет и ещё один вид ассоциаций – художественных, которые «связывают восприятие художественных структур с жизненными предметно-эмоциональными и эмоциональными ассоциациями» [8, с. 155].

В процессе интерпретации реципиент строит свою проекцию произведения искусства, в которую входят механизмы аксиологической интерпретации, привносящие в произведение искусства собственные представления о жизни и жизненных ценностях. Становится возможным существование нескольких различных интерпретаций одного произведения искусства, что объясняется также разным уровнем готовности к пониманию и разными характеристиками языковых личностей.

И действительно, например, этнические образы-символы художника Райшева, построенные на единстве двух удалённых друг от друга во времени художественных и культурных феноменов – архаической традиции и авангардных поисков новой выразительности конца XX в. – представляют собой не просто пересказ общепонятным современным языком содержания древней мифологии и первичных художественных структур, а попытку воссоздать утраченную человечеством картину мира как целого, модель мироздания.

При всей продуктивности подключения ассоциативных связей при восприятии необходимо уточнить, что не только предметно-образные впечатления как спутники восприятия составляют содержание произведения, что «гораздо более существенны «без-образ-ные» компоненты восприятия, точно управляемые структурой произведения» [8, с. 155]. Эти предметно-образные впечатления индивидуальны, субъективны,

они являются одной из основ включения всего механизма художественного восприятия на уровне индивида. Это связано не только с реальными жизненными связями между «видимыми» и «невидимыми» явлениями в произведении, но и с общими культурными, психологическими и даже физиологическими особенностями воспринимающего.

Каждый воспринимающий обладает своим уникальным фондом впечатлений, представлений о характере того или иного чувства. Всякий из нас как зритель видит в одном и том же явлении действительности свои смыслы, значения. У каждого человека будут и индивидуальные по своему качеству зрительные модели тех или иных чувств, состояний души, несмотря на определённую, исторически сформировавшуюся содержательность изобразительных выразительных средств, конструирующих эти мысли, чувства и состояния души.

В этом ракурсе перед интерпретатором (педагогом) ставится задача сочетания авторского замысла и своего прочтения произведения с законами восприятия как «открытой модели». Обнаружить в произведении актуальные содержательные моменты и воспроизвести их через код произведения таким образом, чтобы вызвать доверие у неопытного зрителя, сделать его соучастником происходящего, провести его через произведение как через «жизнь» и вместе с ним через катарсис ощутить в реальной жизни то, что было скрыто от нас, чтобы воспринимающий смог сопоставить своё переживание какого-либо чувства с тем миропереживанием, которое воссоздаётся интерпретатором, постичь на эмоциональном уровне глубину и многообразие чувств. И эта эмоциональная новизна возможна и даже необходима, так как любое большое чувство складывается из более мелких, говоря условно, «элементарных эмоциональных единиц», образующих при их «арифметическом сложении» неожиданно новые и несходные между собой чувства и ощущения.



Однако при всех различиях восприятие начинающего зрителя направляется определённой устойчивой совокупностью смыслов того или иного выразительного средства, в значительной степени представляющею специфическое подобие чувственно воспринимаемых символов. Это подобие может «лежать на поверхности», а может быть скрыто в истории формирования того или иного выразительного средства – в зависимости от элементарности или сложности его структуры.

При воплощении эмоционального напряжения, например, используются такие средства изобразительной выразительности, как ритм, фактура, цвет. Если перевести эти средства, во внемузыкальный план, то учащение ритма, как элементарную эмоциональную единицу, можно представить в одном ряду с такими явлениями, как учащение дыхания, пульса, в свою очередь являющимися следствием физического или психического напряжения; движение мелодии вверх – это как бы слепок преодоления высоты, который требует определённых усилий, напряжения.

Показательным в этом отношении может стать сравнение интерпретации творчества Г. С. Райшева. Для его произведений характерен свойственный романтикам приём совмещения узнаваемых и неизвестных форм и символов в одном произведении. Одни символы создают такие эмоциональные состояния, как мятежность, лирика, мистика, трагизм, торжество. Другие – умиротворение и покой.

Такое многообразие в плане взаимопереходов не свойственно для образной структуры формы живописных классиков, у которых в композиционном центре, как правило, два контрастных начала, находящихся в состоянии противоборства.

В живописи Райшева сочетание такого многообразия состояний и формы, в которой оно выражено, воспринимается как противоречие – как на уровне формы и содержания, так и в самом содержательном

плане, создавая впечатление «несочетаемости» образов, ощущение необходимости преодоления этой несочетаемости. Переводя эту особенность автора из этнической эстетики в общеэстетический план, можно говорить о воплощении на уровне миростроения идеи многообразия жизненных проявлений, возможности взаимопереходов и взаимовлияний, казалось бы, трудно совместимых чувств и состояний.

Восприятие всего этого многообразия как мира, заключённого в творчестве одной личности, не носит произвольного характера. Оно находит своё оправдание с характерными для романтизма родством тем и их трансформацией. Благодаря этому на уровне миропереживания, миропроявления эмоциональные состояния воспринимаются нами как принадлежащие внутреннему миру одного героя, и наше миропонимание в связи с этим будет формироваться на основе этого миропереживания, миропроявления, их внутренней диалектики.

Сказанное выше в полной мере содержится в интерпретации этнических образов-символов художника Райшева.

Не разрозненные состояния и чувства воссоздаются художником, а цельная картина богатого духовного мира малочисленного народа, в которой каждое чувство призвано вызывать в нас активное сопереживание, а значит и понимание смыслов, заложенных в произведении.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается воздействие художественного образа этнокультуры на зрителя. Особое внимание уделяется непосредственному восприятию текста этнокультуры, сопряжённому с распознаванием значений изобразительных и выразительных единиц, и понимание выраженного ими смысла. Указаны проблемы, с которыми сталкиваются студенты художественных вузов при работе с произведениями изобразительного искусства этнокультуры, и пути преодоления коммуникативных неудач. Обосновано значение этнопедагогики для



реализации полноценного межкультурного общения.

Ключевые слова: художественный образ произведения изобразительного искусства, интерпретация, понимание «текстов» этнокультуры, коммуникация: произведение — художник — зритель, смысл произведения искусства, этнопедагогика.

SUMMARY

The article explores the influence of an art image of ethnoculture on a viewer. Special emphasis is laid on direct perception of an ethnoculture's text tied with the interpretation of fine and expressive units along with the understanding of the meaning expressed by them. The article sheds light on the problems which students of art schools face to while dealing with ethnoculture's art works. The ways of overcoming of communication failures are pointed out. The meaning of ethnopedagogics is provided in order to make full-fledged intercultural communication possible.

Key words: Artistic image of an art work, interpretation, understanding of ethnocultural «texts», communication: an art work – an artist – a viewer, meaning of an art work, ethnopedagogics.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков: учебн. пособие. Изд. 2-е перераб. и доп. – М., 2001. – 525 с.
2. Боров Ю. Эстетика: Отношение к действительности; Творчество; Произведения; Природа и виды искусства; Художественный процесс; Обращение с искусством. – М.: Астрель, 2005. – 829 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. – М., 1994. – Т. 4. – 325 с.
4. Лихачёв Д. С. Письма о добром и прекрасном. – М.: Лига-пресс, 2001. – 125 с.
5. Малышев И. В. Эстетические очерки. Избранное: Сборник статей. – М.: Музыка, 1980. – С. 109.
6. Мальцев С. Мастерство музыканта-исполнителя. – М., 1976, – С. 83.

7. Райшев Г. Живопись. 1960–2010-е годы: альбом / автор-сост., статья, текст Н. Н. Фёдорова; науч. ред., статья И. П. Уварова. – Екатеринбург: Баско, 2014. – 380 с.

8. Раппопорт С. Х. Искусство и эмоции. 2-е изд. – М.: Музыка, 1972. – 168 с.

9. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.

10. Авдеев В. Б., Севастьянов А. Н. Раса и этнос. – М.: Книжный мир, 2007. – 160 с.

11. Колодина Н. И. Проблемы понимания и интерпретации художественного текста. – Тамбов, 2001. – 184 с.

12. Щирова И. А., Тураева З. Я. Текст и интерпретация: взгляды, концепции, школы. – СПб., 2005. – 457 с.



Е. В. Гадзина

УДК 39(470-13):7.071.5-057.875

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КРЫМА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

О владении будущей специальностью дизайнера – это путь сложный, многоаспектный и поэтому проблемный и противоречивый. Деятельность дизайнера отличается повышенной напряжённостью, сложностью, так как непосредственным объектом его труда является среда человека, личности. Это требует реализации профессиональной позиции специалиста при решении проектных задач в различных условиях



организации и осуществления анализа, планирования, организации процесса профессионального взаимодействия в системе «дизайнер-клиент».

Национальная палитра Крыма представлена более чем ста этносами и этническими группами, многие из которых сохранили свою традиционную бытовую культуру и активно популяризируют своё историко-культурное наследие. На территории республики проживают украинцы, русские, крымские татары, азербайджанцы, армяне, греки, венгры, болгары, грузины, евреи, казахи и др. В настоящее время в РК действует более 27 национально-культурных объединений, 25 из них официально зарегистрированы.

Представители крымской школы дизайнера в настоящее время находятся в своём творческом поиске в рамках усреднённого европейского дизайна, а этничность региона существенной роли не играет.

Общие проблемы дизайн-образования являются предметом разностороннего исследования учёных. В частности, И. Герасименко разработал технологии производства художественно-конструкторского формообразования. В. Даниленко, Е. Лазарев рассматривают дизайн как техноэстетическую систему, В. Сидоренко – как проектную культуру и эстетику дизайнерского творчества, О. Трошкин – как развитие инициативности будущих дизайнеров в процессе учебно-творческой деятельности. Г. Минервин, И. Рыжова изучали социальную природу дизайна.

Роль знаково-символьной информации этнических культур в современных моделях проектирования культурного жанра рассматривается многими учёными (К. А. Кондратьева, И. И. Назаров, Л. И. Нехвядович, С. К. Ткалич). Теоретик российского дизайна О. И. Генисаретский отмечает, что «важно обратить внимание на три измерения, в которых протекает историческое бытие каждой этнической культуры: а) культурное своеобразие; б) межкультурное взаимодействие; в) самоидентификация этносов, постигаемые через преемственность культуры» [2].

Целью статьи является рассмотрение художественного проектирования как одной из важнейших составляющих профессиональной деятельности дизайнера и пути его развития в среде этнокультурного единства Крыма.

Исследуя этнические тенденции в дизайне, необходимо выявить различия между этническими тенденциями и национальным стилем. С теоретической точки зрения между дизайн-проектом в национальном стиле и этническом существует определённая разница. Первый предполагает обращение к традициям, их обобщение и интерпретацию. Второй в большей степени ориентирован на национальный колорит, экологию этнографической среды и нюансы стиля той или иной страны. Этнический стиль отсылает не к реконструкции исторически сложившихся форм национального искусства, а к утверждению идеи гармонии этнокультурного единства в регионе и процесса культурной глобализации.

Этническое направление в дизайне актуально как способ проявления культурной солидарности, презентующий традицию не только как музейный экспонат, а как часть современной культуры, актуальной для человека XXI в.

Этнокультура – та часть культурного этноса, которая для него специфична. Общий массив культуры этноса охватывает все формы, способы и результаты деятельности, бытующие в данном этносе, всю совокупность производимых и потребляемых этносом культурных явлений: сюда относятся иноэтнические заимствования, комплексы и элементы интернациональной общемировой культуры, зональные культурные черты, присущие ряду соседних или родственных этносов. В отличие от общей культуры этноса специфичная культура этноса охватывает только ту часть культуры этноса, которая воспринимается и самим этим этносом, и его соседями, как характерная именно для него, ассоциируемая с ним, и тем самым выполняющая как этноинтегрирующие, так и этнодифферен-



цирующие функции. В культуру этноса входят этнические традиции, этническая символика, этнические специфичные формы материальной культуры – жилище, одежда, пища, явления фольклора (эпоса, музыки, танцев и т. д.), а в урбанизированном обществе и той профессиональной художественной культуры, в которой её создатели и потребители осознают наличие национальных мотивов или актуальной для их этносоциального бытия тематики. Таким образом трактует термин профессор В. И. Козлов [5].

Крым исключительно богат музеями, а крымские музеи обильны экспонатами. Причины несколько: богатейшее наследие древних греков и средневековых итальянцев, героические события Крымской и Великой Отечественной войн, любовь русской императорской семьи, высокородной аристократии и бедного, но талантливого дворянства, различной интеллигенции в Крыму. А, кроме того, богатая крымская природа.

Этнический стиль характерен совокупностью черт искусства и культуры определённой национальности или территории. Ключевое слово в определении – «характерный». Объекты художественного проектирования должны быть насыщены элементами и цветами, которые Потребитель дизайна привык ассоциировать с нужной народностью. Правильное использование стиля даёт целостную концепцию дизайна, и созданная этническая атмосфера сработает на создание нужного настроения у Потребителя.

Существуют и другие весомые причины, по которым этнокультурные мотивы актуальны для современного дизайна. Это обозначение экологической безопасности продуктов питания, необходимость подчеркнуть традиционную технологию их производства; присутствие своеобразного этнического маркера для некоторых промышленных товаров, несущих на себе отпечаток национального своеобразия; дизайн-обеспечение продукции, связанной с на-

циональной культурой; рекламно-информационное сопровождение туристического бизнеса и оформление национальных культурно-массовых мероприятий.

Дизайн-продукт, выполненный при помощи стилизации этнокультурных мотивов, предполагает наличие такого объёма знаний о традиционной культуре, который позволяет проектировщику, во-первых, идентифицировать исторические артефакты в их социокультурном контексте, во-вторых, используя профессиональные навыки, творческий потенциал, техническое оснащение, создавать новый визуальный образ, осознавая свою социальную ответственность перед обществом [4].

Для студенческого возраста характерна высокая степень познавательной активности, склонность к осмыслению себя, стремление к самостоятельности, независимости, к раскрытию внутреннего потенциала. Возможность изучения семиотики региона предоставляет студентам новый знаковый ресурс. Необходимо постепенно формировать понимание, что этническая культура, её коммуникативная многонациональная платформа, становится уникальным ключом к открытию горизонта для новых достижений с помощью этнодизайна. Это особый вектор научного исследования и переноса результатов поиска в художественное проектирование объектов дизайна.

Изучая эстетическую сущность этнических культур, происхождение и закономерности, направления развития, знакомясь с вековыми ценностями их искусства и архитектуры, закладываются навыки анализа знаковых систем, необходимых для практической творческой деятельности будущих дизайнеров-графиков.

Графический дизайн как дисциплину можно отнести к числу художественных и профессиональных дисциплин, фокусирующихся на визуальной коммуникации и представлении. Для создания и комбинирования символов, изображений или слов используются разнообразные методики с



целью сформировать визуальный образ идей и посланий.

Понятие графический дизайн включает художественно-проектную деятельность, в основе которой графическое изображение, рисунок, чертёж, помогающий наглядно представить смысл того или иного высказывания, события или указания.

Современная этнохудожественная культура – это особая символика времени и пространства, создающая многообразие новых культурных систем разной степени сложности. И художественное проектирование, являясь частью этнохудожественной культуры, рассматривает вещь как результат проективной деятельности в этнокультурном пространстве. В этой системе культурное наследие должно стать точкой отчёта нового времени дизайна.

Творческая суть художественного проектирования состоит в «образном схватывании», прояснении и воплощении жизненных ценностей. Основой является проектное воображение (как базовая профессиональная способность): взаимосвязь процессов мышления, направленных на выявление исходных ценностных ориентиров этнических культур, основных формообразующих факторов и проектных образов будущих дизайнерских объектов. При этом синтез факторов формообразования не является суммой требований к объекту, это система, в которой от места и роли отдельных факторов (условий) зависит общий подход к процессам формообразования.

В процессе художественного проектирования могут быть применены самые разные семиотические языки, как созданные специально для решения той или иной проектной задачи, или группы таких задач, так и заимствованные из безграничного багажа национальной культуры. В частности, любой художник, привыкший мыслить в формах близкого ему национального искусства, может решать творческую проектную задачу на привычном ему языке. От языка художественного проектирования

требуется только, чтобы он, с одной стороны, был близок автору проекта, являлся неотъемлемым элементом его личной художественной культуры, а с другой стороны, был приспособлен к самому процессу художественного проектирования. В этом плане любой язык, если только он обеспечивает операции проектного мышления, подходит и может быть использован.

Необходимо особо отметить, что в процессе проектного творчества эти «графико-языки» неоднократно меняются и нахождение той графической формы, в которой наиболее ясно решается каждый этап проектирования, является существенным моментом, обеспечивающим успех и эффективность проектного творчества [3].

Овладение студентами языком проектной графики зависит от общих региональных установок учебного заведения и педагогического коллектива, и реализуется в процессе художественного проектирования.

Формирование профессиональных качеств дизайнера в процессе художественного проектирования происходит при направленных обучающих и воспитательных воздействиях, приводящих к нужному устойчивому профессионально-творческому поведению, которое затем является основным в процессе профессиональной деятельности.

Обучающая функция дизайна реализуется в процессе выполнения дизайн-проектов. Принципы дизайнерской деятельности ориентируют студентов на учёт многочисленных факторов в целостном дизайн-продукте; методы дизайна развивают интегративные способности, гармоничное научно-технически-художественное мышление, учат производить материальные и духовные ценности.

Сегодня основной задачей является внедрение в образовательный процесс различных механизмов интерпретации традиционного материала, доказывающее состоятельность подобного направления в этнохудожественном пространстве. Решение задач подготовки специалиста-профессионала этно-



художественного образования как носителя и транслятора национальной культуры в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта может осуществляться в процессе научно-исследовательской работы над дипломом, производственной и преддипломной практики.

Художественное проектирование на основе исследований этнокультурной семиотики Крыма способствует глубокому осознанию связей прошлого и будущего Крымского региона, позволяет перевоплотить универсальный дизайн в новый комфортный и функциональный, эстетически гармоничный новый стиль, «отеплить» предметы, окружающие нас, творчеством, духовным началом, народным духом.

Чтобы сформировать новый стиль, студентам-дизайнерам необходимо изучить и привнести творческое начало традиционной культуры в процесс проектирования новых объектов графического дизайна.

Внедрение этноязыка в практику художественного проектирования способствует развитию региональной, крымской, школы дизайна.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается феномен этнокультуры региона Крым как фактор влияния и оптимизации процесса художественного проектирования в контексте обучения студентов-дизайнеров.

Ключевые слова: этнокультурная среда, Крымский регион, художественное проектирование, дизайн-образование.

SUMMARY

The article discusses the phenomenon of ethnic culture of the region of Crimea as an influence and optimize the process of artistic design in the context of training students in design.

Key words: ethnic and cultural background, the Crimean region, art design, design education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аббасов И. Б. Основы графического дизайна. – М.: ДМК Пресс, 2008. – 224 с.

2. Генисаретский О. И. Культурно-психологическое измерение Евразии. Евразийская перспектива. – М.: Международный фонд «Культура и будущее России», 1994. – 187 с.

3. Ткалич С. К. Региональная художественная константа в дизайн-образовании: монография. – М.: Издательство МГОУ, 2006. – 160 с.

4. Черных Д. Г. Русский графический этнодизайн в XX–XXI веке // Архитектон: известия вузов. – № 45. – 2014.

5. Этнические и этно-социальные категории. Свод этнографических понятий и терминов / под ред. проф. В. И. Козлова. 1995 [Национальная энциклопедическая служба]. URL: <http://voluntary.ru/dictionary>.





ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ



В. А. Лей

УДК [378.034:502](470-13+571)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ КРЫМА

В современной педагогике экологическая культура личности рассматривается как единство развитого экологического сознания, эмоциональных состояний и осознанной деятельности по развитию экологических ценностей и любви к природе. Экологическая культура способствует формированию устойчивых связей в системе «человек-природа-общество» и тесно связана с эколого-социально-экономической ситуацией.

Изменчивость природной среды, экономических условий и социально-культурной ситуации предъявляют повышенные требования к уровню экологической культуры студенческой молодёжи. Будущие специалисты должны быть способны к качественному экологичному выполнению производственных функций, иметь развитое экологическое сознание и позитивное отношение к природе. Всё это порождает новый социальный заказ к системе высшего профессионального образования и актуализирует задачу повышения экологической культуры студенческой молодёжи с учётом региональных культурных ценностей и условий. Известный девиз экологического образования Рене Дюбо «Мыслить глобально – действовать локально» хорошо отражает данную стратегию.

Цель статьи – рассмотреть проблему формирования экологической культуры у студенческой молодёжи Крыма в связи с биоландшафтной спецификой полуострова.

В современных условиях глобализации формируется эколого-социально-экономическая мегасистема, доминирующими фак-



торами которой являются:

- экономизация как переход к ресурсосберегающим технологиям;
- экологизация как переход к природоохраняющим технологиям и формированию природоохранных мероприятий;
- социализация как активное становление в социуме системы общечеловеческих ценностей.

Основные параметры эколого-социально-экономической мегасистемы пока неизвестны. Вместе с тем, у человечества нет времени на ожидание теоретических построений и выявление закономерностей. Кризисная экологическая ситуация требует адекватных усилий по сохранению биоландшафтного разнообразия, предотвращению парникового эффекта, модернизации мировой экономики и систем образования.

Главной целью экологического образования является формирование у общества и отдельной личности экологического мировоззрения на основе единства научных знаний и практической деятельности, ценностно-ответственного отношения к природе, собственному здоровью и качеству жизни. Для достижения данной цели акценты в учебно-воспитательном процессе должны быть сосредоточены на ценностной мотивации, экологических знаниях и значимых умениях, а именно:

- на воспитании ответственности за состояние окружающей среды и бережного отношения к природе;
- на выработке активной гражданской позиции, основанной на чувстве причастности к решению социально-экологических проблем;
- на формировании знаний, необходимых для понимания процессов в системе «человек-общество-техника-природа»;
- на содействии в решении локальных эколого-социально-экономических проблем;
- на умении анализировать экологические проблемы и прогнозировать последствия человеческой деятельности в природе;
- на способности реализовывать экологически значимые решения.

В настоящее время практически все экосистемы контактируют с социумом и существуют в неразрывной связи с ним. Многие из них перестали быть только экологическими и стали социально-экологическими системами. В таких условиях определяющим фактором функционирования экосистем является социальная составляющая. Оценивая влияние новых технологий на биосферу, Б. Коммонер отмечает, что человечество должно научиться у природы основному уроку: на планете ничто не может выжить, если оно не входит в единое глобальное целое как неотъемлемая часть. Учёный сформулировал в нарочито упрощённой форме четыре важнейших закона, раскрывающих сущность экологии [1]:

- «Всё связано со всем»;
- «Всё должно куда-то деваться»;
- «Природа знает лучше»;
- «Ничто не даётся даром».

Эти универсальные законы экологии могут быть применимы к различным областям природопользования, равно как и к формированию экологической культуры личности, то есть непосредственно в процессе реализации экологического образования.

В связи с тем, что экологическое образование содержит обязательный практический компонент взаимодействия личности с природой, предусматривающий формирование ответственного поведения, знаний и умений по охране и защите природной среды, мы предлагаем к использованию в крымском регионе ландшафтно-педагогический подход, обозначающий процесс воспитания личности посредством ландшафта, который, на наш взгляд, может заслуженно претендовать на активное использование в практике экологического образования как адекватный природосообразный методический подход.

Отметим, что принцип природосообразности в воспитании предполагает взаимосвязь естественных и социальных процессов, согласование с общими законами развития природы и человека, культивирование эти-



ческих установок по отношению к природе, природоохранное мышление и поведение. Данный принцип культивировался многими классиками педагогики: Я. А. Коменским, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинским, В. А. Сухомлинским, Г. С. Сковородой и др. Так, Ж.-Ж. Руссо в своём романе «Эмиль или О воспитании» настаивал на воспитании ребёнка вблизи природы и в изоляции от испорченного общества, «уродующего» детскую душу. В. А. Сухомлинский называл свои уроки на природе «школой под голубым небом». К. Д. Ушинский считал ландшафт «лучшим учителем». Ландшафтно-педагогический подход построен в русле классических идей природосообразности и экологической этики, но вместе с тем конкретизирован применительно к современным проблемам экологического кризиса и требованиям предотвращения утраты биоландшафтного разнообразия Крыма.

Ландшафтно-педагогический подход актуален для Крымского полуострова, обладающего неповторимой ландшафтно-экологической спецификой и нуждающегося в щадящем режиме природопользования. Согласно классификации ООН, Крым с его уникальной природой представляет «фрагмент Всемирного Природного наследия». Такой статус полуостров получил за счёт своего ландшафтно-биологического разнообразия на локальной территории, которое обусловлено наличием двух климатических поясов (умеренного и субтропического) и трёх природных зон (степей умеренного пояса, сухих субтропиков Южного берега Крыма и высотной поясности). В последние десятилетия крымские учёные-географы В. А. Бокков, В. Г. Ена, Е. А. Позаченюк выделяют четвёртую природную зону в северном и восточном Крыму – антропогенные полупустыни, сформировавшиеся в результате нерационального природопользования [4]. Данный факт наглядно свидетельствует о ранимости и уязвимости крымских экосистем к антропогенному давлению.

Особое место занимает Севастопольский район с разнообразной мозаикой уни-

кальных ландшафтов. Треть подведомственной территории района принадлежит к природно-заповедному фонду, что предусматривает природоохранный режим пользования и соответствующий экологический императив. В таких условиях ландшафтно-педагогический подход может способствовать оптимизации эколого-социально-экономической ситуации в Большом Севастополе и Крыму, формировать «новую породу» людей с экологичным сознанием и поведением.

В условиях современной эколого-социально-экономической ситуации новое понимание ландшафта предполагает объединение когнитивных аспектов познания с ценностными и практическими. Категория «ландшафт» является ёмкой и многомерной, включающей духовные, природные и социальные составляющие. В этом смысле её можно отнести к универсалиям культуры наряду с такими универсальными категориями, как «пространство», «время», «деятельность», «человек». Данное утверждение базируется на том, что:

– во-первых, ландшафт комплексно охватывает всю триаду «человек-природа-общество» и эта особенность имеет исключительное значение для раскрытия коэволюционных идей концепции устойчивого развития;

– во-вторых, все природные и социальные процессы, явления, объекты имеют ландшафтную привязку.

Психологическую основу ландшафтно-педагогического подхода составляют холистический подход и так называемая «островная психология», согласно которой у граждан-островитян или полуостровитян (в случае слабой связи с материком) формируется «локализованное мышление», выражающееся в осознании особой ценности ограниченного природного окружения, человеческого потенциала и специфичного социально-экономического развития. «Островная психология» крымчан, на наш взгляд, удачно сопрягается с ландшафтно-педагогическим подходом. Что касается холистического подхода



(от англ. whole – весь, целый), то, во-первых, он отражает идею целостности окружающей среды, а, во-вторых, – идею целостного «двуполушарного» рационально-эмоционального мышления как наиболее адекватного способа познания ландшафта.

В методическом плане ландшафтно-педагогический подход направлен на:

- знание ландшафтно-экологических закономерностей;
- знание культурно-исторических особенностей;
- знание природных объектов, типичных растений и животных;
- знание культурно-исторических объектов, колоритов эпох;
- знание местных охраняемых территорий;
- знание геологических объектов;
- узнавание охраняемых и редких растений и животных;
- различение съедобных и ядовитых растений;
- фенологические наблюдения;
- ландшафтные и гидрологические изыскания;
- ботанические и зоологические исследования;
- умения по организации биотехнических мероприятий сохранения и восстановления экосистем;
- умения по оптимизации условий жизни растений и животных;
- умения по формированию экологического общественного мнения;
- «импринтинг природы» путём запечатления эстетики ландшафта в литературном, художественном и других видах творчества;
- духовно-физическое развитие и оздоровление;
- актуализацию жизненных смыслов.

Организационными формами могут быть традиционные походы, ландшафтные экскурсии, исследовательские проекты, «экологические десанты», посещения городских зелёных зон, полевые практики и др. В дополне-

ние к традиционным формам возможно проведение занятий типа «Геометрия природы», «Язык природы», «Творчество природы», «Вдохновение природы», практических и лабораторных занятий, творческих встреч, торжественных мероприятий на природе.

Основной организационной формой в Севастопольском государственном университете стала ландшафтная экскурсия. Цель ландшафтной экскурсии – осуществить комплексный подход к изучению социоприродных систем, закрепить экологические знания и умения.

Задачи ландшафтных экскурсий:

- знакомство с флорой и фауной крымских экосистем, получение наглядных представлений о видовом биоразнообразии, развитие умений «видения» сложнейших взаимосвязей компонентов природной среды и способов адаптации к её условиям растений и животных;
- развитие у студентов наблюдательности, ориентации в природе, формирование навыков мониторинга природной среды;
- приобретение и развитие навыков исследовательской работы в области природоохранной деятельности;
- развитие умения применять теоретические знания в практической деятельности;
- воспитание эмоционально-ценностных качеств личности путём эстетического восприятия природы, гармоничного познания окружающего мира через различные каналы восприятия.

Важным преимуществом ландшафтных экскурсий является то, что с помощью экстерорецептивной системы, направленной на внешнюю среду (зрение, слух, вкус, обоняние, осязание), студенты ощущают мир более полно, многомерно, многоаспектно. Всё это благотворно влияет на их физическое, нравственное и психическое состояние.

В целях просвещения общественности, создания в учебном заведении предметной экологической среды и популяризации



природоохранной тематики целесообразно организовывать студенческие выставки пейзажных фотографий, созданных ими в ходе ландшафтных экскурсий. Как правило, такие выставки получают позитивные отзывы посетителей и отражают высокое эмоционально-художественное восприятие крымских красот, запечатлённых на фотографиях.

Реальная экологическая ситуация в Республике Крым характеризуется как умеренно благополучная с нарастанием угрозы утраты ландшафтного и биологического разнообразия. На основе положений ландшафтно-педагогического подхода нами были разработаны и внедрены в учебный процесс актуальные рекомендации для студентов. Приведём некоторые из них.

Преподавателям, осуществляющим руководство полевой практикой студентов, мы рекомендовали отказаться от сбора гербария как неэкологичного вида учебной деятельности и заменить его на фотографирование растений в разных ракурсах для дальнейшей работы с определителем растений. Данную рекомендацию мы назвали «фотография вместо гербария». Она достаточно актуальна, так как полевая практика обычно проводится на заповедных территориях, где расположены уникальные экосистемы с редкими и исчезающими растениями Крыма. Гербарий же является основой отчётов студентов по полевой практике, причём каждому из них нужно заготовить не менее двадцати образцов.

Следующей актуальной рекомендацией по организации занятий, воспитательных мероприятий и отдыха на природе была простая рекомендация, которую мы назвали «мусорный пакет». Всё, что здесь требуется – захватить с собой индивидуальный пакет для решения проблемы сбора мусора. Ещё один пример – рекомендация тушения кострища, которую мы назвали «ведро воды для костра». Проблема состоит в том, что заповедные территории легкодоступны, поэтому нередко случаются локальные пожары по причине неграмотного тушения кострищ. Такой меры, как засыпание землёй,

для условий Крыма недостаточно, так как в этом случае продолжают процессы тления. Чрезвычайно важно заливать кострище ведром воды. Подобного рода рекомендации популяризировались нами среди преподавателей, доносились до групп студентов и общественности.

Для решения проблемы формирования экологической культуры у студенческой молодёжи Крыма целесообразно использовать ландшафтно-педагогический подход, нацеленный на сохранение биоландшафтной специфики полуострова. Ведущей формой воспитательной работы экологической направленности может стать ландшафтная экскурсия.

Ландшафтно-педагогический подход способствует повышению экологической культуры и эмпатии к природе, формированию у студентов природоохранных навыков. Вместе с тем активизируется их гражданская позиция, творческий потенциал и эколого-натуралистическая компетентность.

АННОТАЦИЯ

Рассмотрена проблема формирования экологической культуры у студенческой молодёжи Крыма в связи с биоландшафтной спецификой полуострова. Представлены наработки автора по внедрению в практику экологического образования ландшафтно-педагогического подхода. Раскрыты педагогическая сущность и значение ландшафтной экскурсии как ведущей формы воспитательной работы экологической направленности. Приведены актуальные примеры и методические материалы по формированию экологической культуры у студенческой молодёжи вузов Севастополя.

Ключевые слова: экологическая культура, студенческая молодёжь, республика Крым, ландшафтно-педагогический подход.

SUMMARY

The problem of environmental education for young students of Crimea as related to the environmental and landscape peculiarities of the peninsula is considered. The author's findings concerning putting into practice the



approach to landscape study as part of the environmental education have been presented. The educational principle and significance of the landscape excursion as an essential form of the environmental education has been described. Some currently important methods and techniques for shaping the environmental consciousness of young higher school students of Sevastopol have been proposed.

Key words: environmental culture, young students, Crimea, approach to landscape study.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коммонер Б. Замыкающийся круг: природа, человек, технология: пер. с англ. – М.: Гидрометеиздат, 1974. – 232 с.
2. Лей В. А. Ландшафтная педагогика как инструмент педагогической подготовки студентов инженерно-экологического профиля // Вісн. СевНТУ: зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Севастоп. нац. техн. ун-т. – Севастополь, 2011. – Вип. 124: Педагогіка. – С. 27–33.
3. Лей В. А. Проблема сохранения биоландшафтного разнообразия Крыма в контексте педагогики: Материалы междунар. науч. конф. Столыпинские чтения 2011 г., Севастополь 27–28 сент. 2011 г. – Севастополь: РА «Телескоп», 2012. – С. 102–103.
4. Современные ландшафты Крыма и сопредельных акваторий / под ред. Е. А. По-заченюк. – Симферополь: Бизнес-Информ, 2009. – 672 с.



М. В. Иванникова

УДК 37.035.3 + 377.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНЫХ РЕМЁСЕЛ В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Актуальность исследования состоит в том, что изменения в окружающем мире и социуме, быстрые темпы роста объёма информации и необходимость её переработки предъявляют сегодня повышенные требования к интеллектуальным качествам личности. Общество нуждается в людях профессионально компетентных, предприимчивых, имеющих активную жизненную позицию, обладающих гибким и нестереотипным мышлением, способных к самостоятельной творческой деятельности. Творческая личность может обеспечить не только себе достойное место в обществе, но и способствовать прогрессу самого общества. Данный социальный заказ усиливает внимание социальных институтов к созданию более перспективных моделей формирования творческих способностей.

Государственная политика Российской Федерации направлена на поддержку лиц, проявивших выдающиеся способности в творческой деятельности. Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ поставил задачу по организации и проведению мероприятий, направленных на выявление и развитие у обучающихся интеллектуальных и творческих способностей, пропаганду научных знаний и творческих достижений. Федеральный компонент государственного стандарта начального общего образования реализует качественно новую личностно-ориентированную модель развития творческих способностей, содействует



формированию у школьника способностей искать и находить новые решения, креативные подходы к рассмотрению предлагаемой ситуации, необычные способы достижения требуемого результата.

Одним из действенных средств формирования творческих способностей по праву можно считать народные ремёсла. Каждое изделие народных ремесленников – это уникальное произведение искусства, аккумулирующее в себе положительный заряд добра, энергии, полёта творческой фантазии. Использование элементов народных ремёсел в учебно-воспитательном процессе современной школы будет способствовать развитию творческого потенциала каждого ребёнка.

Как показали исследования, проблема творческих способностей не нова для науки. Идеи о сущности творческих способностей были выдвинуты Д. Б. Богоявленской, В. Н. Дружининым, А. Н. Леонтьевым, А. М. Матюшкиным, С. Л. Рубинштейном, Б. М. Тепловым, Е. П. Торренсом; общетеоретические вопросы проблемы развития детского творчества рассматривали Л. С. Выготский, Н. С. Лейтес, Д. Б. Кабалевский, В. Д. Шадриков; разработкой проблем развития способностей и творческого мышления занимались Б. Г. Ананьев, В. В. Дроздина, В. А. Крутецкий, О. И. Мотков, С. А. Леднева; определению творческого климата и мотивов творчества посвящены труды А. Н. Лука, А. В. Хуторского; подготовку школьников к творческому труду рассматривали О. И. Баранцева, В. И. Ефремов, А. Матейко; развитию творческого мышления на основе культурно-исторического опыта народа посвящены работы Г. Н. Волкова, Л. В. Зымалева, А. С. Каргина, Н. М. Конышева, В. А. Сластёнина, Ю. В. Чернявской.

Цель статьи заключается в научном обосновании педагогического потенциала народных ремёсел, обеспечивающих формирование творческих способностей младших школьников.

В соответствии с целью статьи ставились следующие задачи:

1. Конкретизировать сущность понятия «творческие способности» с точки зрения современной психолого-педагогической науки;

2. Выявить особенности формирования творческих способностей в младшем школьном возрасте;

3. Раскрыть потенциал народных ремёсел в формировании творческих способностей в младшем школьном возрасте.

В наш век стала очень важной личностная готовность человека к инициативным и творческим действиям при любых обстоятельствах. В связи с этим понятен интерес учреждений образования к выявлению индивидуальных особенностей каждого ребёнка, созданию условий для максимально свободного воплощения его природных физических, интеллектуальных, эмоциональных задатков, расширению возможностей по оказанию помощи детям в духовной и творческой самореализации.

Вначале считаем необходимым конкретизировать понятие «творческие способности» на основе интерпретации современных психологов и педагогов.

Так, Л. А. Большакова в статье «Развитие творчества младшего школьника» говорит о творческих способностях, как о сложном личном качестве, основанном на высокой степени увлечённости, интеллектуальной активности, познавательной самостоятельности личности [1].

О. И. Мотков, работая над темой «Психология самопознания личности», заметил, что человек обладает способностью удивляться и познавать, находить решения в нестандартных ситуациях, быть нацеленным на глубокое осознание своего опыта и открытие чего-то нового – быть творческим [2].

Основным показателем творческих способностей, по мнению Д. Б. Богоявленской, является интеллектуальная активность, сочетающая в себе два компонента: познавательный и мотивационный. Стимулом к проявлению и развитию творческих способно-



стей является возникновение проблемной ситуации, которую традиционными способами разрешить невозможно. Это под силу только тем людям, которые обладают гибкостью мышления, критичностью, способностью к сближению понятий, цельностью восприятия. При этом следует отметить, что определёнными задатками природа наградила каждого человека. А вот степень проявления творческих способностей может быть различной – от крупных и ярких талантов до скромных и малозаметных. Нужно только суметь их раскрыть и развить [3].

Таким образом, дефиниция «творческие способности» у психологов звучит как порождение чего-то качественно нового, никогда раньше не встречавшегося и не существовавшего на основе сложных личных качеств и высокой степени увлечённости. Характерными предпосылками и основанием для проявления творческих способностей являются впечатлительность, восприимчивость, оригинальность, инициативность, интуиция, фантазия.

С позиции современного образовательного процесса под творческими способностями понимают синтез свойств и особенностей человека, характеризующих уровень соответствия их требованиям учебно-творческой деятельности и достижения результатов. Учащиеся на определённом уровне своего развития и в зависимости от организующей деятельности учителя могут созидать новые ценности. С этой целью педагог должен уметь конструировать специальные педагогические ситуации и создавать условия для творческого решения.

Так, А. В. Хуторский в книге «Развитие одарённости школьников» отмечал, что творческие способности можно сформировать на основе расширения информационного пространства; создания правильной атмосферы для творчества, «мозгового штурма», поиска аналогий [4].

Смысл этого понятия и одноимённого метода работы с детьми, по мнению С. А. Смирнова, заключается в предоставлении учащи-

мся возможности на основе учебной деятельности развернуть другую, более интересную – творческую деятельность, в которой необходимо проделать работу, раскрывающую и развивающую их особенные креативные свойства [5].

На основе результатов исследования творческого воспитания и образования на базе решения изобретательских задач В. И. Ефремов сделал вывод, что творческий потенциал ребёнка основан на дивергентном мышлении, гибкости и скорости в мышлении и действиях, богатом воображении, восприятии неоднозначности вещей и явлений, высоких эстетических ценностях, развитой интуиции, способности рисковать, высказывать оригинальные идеи и изобретать что-то новое [6].

Таким образом, творческие способности – это комплексные индивидуально-психологические особенности, качества человека, которые определяют успешность выполнения им различного рода деятельности и действий, направленных на созидание. Компонентами творческих способностей являются творческое мышление, воображение и деятельность.

Развитие творческих способностей – это необходимое условие всестороннего развития личности, однако, эффективным оно может быть лишь тогда, когда учитывается своеобразие природных особенностей человека, степень его одарённости и возрастные этапы, на которых возникают оптимальные условия для развития определённых способностей.

Особенно интенсивно дети фантазируют в возрасте от 5 до 15 лет, а с годами ребёнок начинает регулировать свои чувства, сдерживать их проявления. По мнению Л. С. Выготского, именно в младшем школьном возрасте очень важно утвердить и закрепить такие духовные начала в ребёнке, чтобы они не были потеряны во взрослой жизни [7]. При этом учёный отмечает, что наиболее оптимальным для развития воображения будет представление деть-



ми конечного результата их деятельно-сти; создание программы поведения в ситуации неопределённости; создание образов описываемых объектов.

Формирование и развитие творческих способностей у младших школьников, как считают В. А. Слостёнин и В. П. Каширин, определяются соответствующими задатками, потребностно-мотивационными особенностями, желанием и стремлением заниматься определённым видом деятельности, социальными условиями [8].

Н. В. Юдина говорит о развитии творческих способностей, как об одном из условий утверждения нравственного достоинства, вершине духовной жизни человека. Именно в этом возрасте важно утвердить и закрепить в ребёнке эти особенности, чтобы они не были потеряны во взрослой жизни [9].

Ряд отечественных психологов и педагогов (Л. С. Выготский [7], В. И. Ефремов [6], Г. В. Терехова [10]) считают наиболее адекватной формой развития творческих способностей у младших школьников – обучение творческой деятельности. Проблема состоит лишь в том, чтобы оптимизировать условия для такого обучения, гармонично сочетать учебную деятельность с деятельностью творческой, постепенно развивать индивидуальные задатки учащихся, их познавательную активность, способность самостоятельно решать нестандартные задачи.

В современной образовательной парадигме значительно увеличился интерес к проблемам использования идей и традиций народной культуры и педагогики в воспитании подрастающего поколения. Одним из аспектов формирования у детей творческих способностей, является знакомство с традициями народных ремёсел. Передаваясь из поколения в поколение они, несут в себе исторический, духовный, эстетический опыт народа, его морально-нравственные устои, что способствует формированию воображения, развитию мышления и творческой активности.

По мнению В. А. Слостёнина, педагогика народного творчества, в частности –

народных ремёсел, неотъемлемая составляющая педагогической науки, вобравшей в себя лучшие традиции воспитательного воздействия на личность средствами народного декоративно-прикладного искусства. Определяющим в создании творческой среды современной школы является «погружение» в культурное наследие народной педагогики, наработанное многовековой историей и закреплённое в специфике народных ремёсел [8].

Педагоги Л. В. Зымалева [11] и Н. М. Кобышева [12] считают, что деятельность, связанная с народными ремёслами, эмоционально стимулирует мозговую активность, обуславливает продуктивное решение нестандартных задач, удовлетворяет эстетические потребности человека.

К факторами, влияющим на творческое развитие детей учёные А. С. Каргин [13] и П. Торренс [14] относят ориентацию ребёнка на творческие решения, снятие преград в проявлении инициативы, поощрение разумных творческих продуктов, возможность действовать с мыслями и предметами, воспитание у ребёнка осознания ценности творческих черт своей личности и внимания ко всем свойствам окружающей среды.

На основе овладения народными ремёслами осуществляется развитие чувств и эмоций человека в неразрывной связи с конкретной творческой и духовной деятельностью. Такая взаимосвязь прослеживается не только при наблюдении детьми отдельных компонентов народного декоративного и прикладного искусства в период проведения национальных обрядов и праздников, а составляет органичную часть единого целостного культурного явления творческого характера [15].

Специфика творческой работы народных ремесленников состоит в использовании широкой палитры красок, многообразия форм и природных материалов, традиционных национальных орнаментов. Каждое изделие народных ремёсел – это уникальное произведение искусства, аккумулирующее в себе



положительный заряд добра и энергии. Поэтому обучение детей с опорой на элементы народных ремёсел и промыслов является основой для развития творчества каждого ребёнка.

Народные ремёсла в системе школьного и дополнительного образования – источник накопления у детей знаний основ народного орнамента, чувства композиции, навыков техники и разновидностей простых и сложных плетений, вышивки, ткачества. В процессе овладения народными ремёслами ребята знакомятся с основами имиджа и дизайна, расширяют кругозор, повышают эстетический уровень и художественный вкус, а самое главное – учатся творчески мыслить, комбинировать, разрабатывать авторские модели изделий. Изучение и преподавание народных ремёсел необходимо осуществлять в тесной интеграции с дисциплинами изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Занятия творчеством, развивают у младших школьников индивидуальность и самобытное видение мира, творческие задатки и формируют способности [11]. Использование народных ремёсел даёт возможность заложить у ребёнка основы специальной грамоты и мастерства, раскрыть творческие возможности.

В ходе исследования было выявлено, что потенциал народных ремёсел в развитии творческих способностей детей заключается в следующем: возможность обучения ремеслу всех желающих; доступность занятий данным видом деятельности и для мальчиков, и для девочек; относительная простота технологии изготовления изделий; доступность приобретения инструментов и материалов, используемых в работе; сочетание декоративной и прикладной значимости изделий; перспектива реализации приобретённых умений, навыков и творческого опыта в профессиональной деятельности.

Суть педагогического потенциала народных ремёсел в контексте воспитания младших школьников состоит в развитии их творческой активности, самоопределе-

ния и самореализации. Важно, чтобы с первых дней пребывания младшего школьника в учебном заведении и на протяжении всей учёбы элементы разнообразных культурных традиций, психологическая свобода и безопасность, атмосфера любви и доверия, непринуждённость в оценке и спонтанность принятия решений были неотъемлемой частью окружающей среды. При этом народные ремёсла должны быть неразрывно связаны с познавательной и творческой деятельностью ребёнка, составлять единое целое с совокупностью материально-духовных связей младшего школьника. Только в этих условиях возможно естественное, непринуждённое, без навязывания извне воздействие на сознание ребёнка младшего школьного возраста, которое осуществляется самой его жизнью [12].

Через познание сущности гармонии прекрасного и полезного, через сочетание целесообразности и красоты внешнего облика в изделиях народных ремёсел возможно приобщение младших школьников к народному творчеству. Знакомство с образцами старинных работ, орнаментами, изображениями сюжетных сцен, зверей и птиц способствует расширению у детей художественных представлений, духовных потребностей, воображения, формированию навыков оценки произведений искусства, а также развитию их творческой активности. Изготовление даже простых ремесленных изделий требует продумывания модели, комбинирования деталей различных форм, выбор цвета или элементов декора. Всё это позволяет учащимся проявлять творческое воображение, художественный вкус, выражать свои взгляды и чувства, осознавать соотношение их личных особенностей с традициями ремесла.

В ходе исследования было выявлено, что процесс формирования творческих способностей детей младшего школьного возраста будет более эффективным при условии, если: потенциал народных ремёсел рассматривать в сфере образования как средство формирования мировоззрения и творческого начала личности; содержание



образования расширить за счёт изучения основ народных ремесел, характерных для региона; практическую подготовку проводить в рамках аксиологической, эстетической и методической составляющей процесса освоения народных ремёсел; совокупность форм и методов реализации педагогического потенциала народных ремёсел осуществлять через личностное, профессиональное и художественное становление, вовлечение в различные виды творческой деятельности [6].

Эти условия способствуют более свободному вхождению школьника в атмосферу творческого действия, создают предпосылки для проявления его творческого «Я» на основе личных потребностей и способностей.

Исходя из всего вышесказанного, следует, что народные ремёсла – это ценностный, мировоззренческий, художественно-эстетический, воспитательный ресурс для педагогики в формировании творческих способностей младших школьников, это взаимодействие чувств и эмоций человека в неразрывной связи с конкретной творческой и духовной деятельностью. В качестве факторов эмоционально-чувственного воздействия выступает не только духовная составляющая художественного творчества, но и предметно-материальная атрибутика – одежда, утварь, поделки.

Педагогический потенциал народных ремёсел не предполагает получение заранее известного результата, а помогает формировать определённые компоненты творческой самореализации, включая саморазвитие и творческие способности. А это оказывает существенное влияние на формирование положительной мотивации к активной творческой деятельности.

На данный момент нашему обществу необходима личность, которая будет способна на саморазвитие и творческое преобразование действительности. Эта потребность может быть удовлетворена тогда, когда у детей уже сформировались творческие способности.

Под понятием «творческие способности» современная наука сегодня подразумевает комплексные индивидуально-психологические особенности, качества человека, которые определяют успешность выполнения им различного рода деятельности и действий, направленных на созидание. Компонентами творческих способностей являются творческое мышление, творческое воображение и творческая деятельность.

Развитие творческих способностей – это необходимое условие всестороннего развития личности, однако, эффективным оно может быть лишь тогда, когда учитывается своеобразие природных особенностей человека, степень его одарённости и возрастные этапы, на которых возникают оптимальные условия для развития определённых способностей.

Формирование творческих способностей имеет уровневый характер, что вытекает и оценивается следующими критериями и показателями: мотивацией, ценностными ориентациями, творческой активностью, совокупностью творческих проявлений и представлений о себе; осознанием собственной значимости в личностном и социальном аспектах, целостностью и гармоничностью, внутренним единством индивидуальных творческих особенностей; динамичностью и непрерывностью процесса саморазвития личности, становления и самореализации её как творца.

Определяющими педагогическими условиями, обеспечивающими развитие творческих способностей, являются: гуманистическое взаимодействие субъектов педагогического процесса, создание благоприятной атмосферы и уважительного отношения к результатам творческого мышления и воображения младших школьников, предоставление возможности овладения опытом творческой деятельности, обеспеченность включения в программу обучения элементов народных ремёсел, актуализация целенаправленного создания ситуаций творчества.

Система формирования творческих способностей младших школьников включает



нетрадиционное содержание уроков, занятий и внеурочных мероприятий, эвристические методы обучения, исследовательские формы работы. Каждое творчество стимулирует нестандартно мыслить, проявлять любознательность, развивать познавательную активность и воспитывать творческий подход к жизни.

Педагогический потенциал народных ремёсел в формировании способности к творческой самореализации у младших школьников в процессе обучения не предполагает получение заранее известного результата, а помогает создавать определённые компоненты творческой самореализации, саморазвития и композиционно-творческие способности. Это способствует формированию позитивной мотивации к творческой деятельности, когда осмысленный поиск определённого творческого решения даёт обучающимся особое эмоциональное удовлетворение. Собственно на этой основе у младших школьников нередко и появляется потребность в поиске таких условий, которые позволяли бы им выражать свои творческие мысли и способности.

АННОТАЦИЯ

В статье поднимаются актуальные вопросы использования идей и традиций народной культуры и педагогики в воспитании подрастающего поколения. Одним из аспектов формирования у детей младшего школьного возраста творческих способностей, является знакомство с традициями народных ремёсел. Передаваясь из поколения в поколение, они несут в себе исторический, духовный, эстетический опыт народа, его морально-нравственные устои, что способствует формированию воображения, развитию мышления и творческой активности.

Ключевые слова: творческие способности, младший школьный возраст, потенциал, народные ремёсла.

SUMMARY

The article raises urgent questions of use of the ideas and traditions of popular culture and pedagogy in the upbringing of the younger generation. One aspect of the formation of

children of primary school age creativity is familiar with the traditions of folk crafts. Passing from generation to generation they carry historical, spiritual, aesthetic experience of the people, its moral foundations, which contributes to the formation of the imagination, the development of thinking and creativity.

Key words: creativity, younger school age, potential, crafts.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большакова Л. А. Развитие творчества младшего школьника // Завуч начальной школы. – 2001. – № 2. – С. 23–26.
2. Мотков О. И. Психология самопознания личности: практическое пособие. – М.: Треугольник, 1993. – 96 с.
3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
4. Хуторской А. В. Развитие одарённости школьников. Методика продуктивного обучения. – М., 2007. – 320 с.
5. Смирнов А. С. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 4-е изд., испр./ под ред. С. А. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 512 с.
6. Ефремов В. И. Творческое воспитание и образование детей на базе ТРИЗ. – Пенза: Уникон-ТРИЗ, 2003. – 347 с.
7. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
8. Слостёнин В. А. Педагогика и психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.
9. Юдина Н. В. Особенности развития творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения: Материалы III международной научной конференции Теория и практика образования в современном мире. Санкт-Петербург, май 2013 г. – СПб.: Реноме, 2013. – С. 117–119.



10. Терехова Г. В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 110 с.

11. Зымалева Л. В. Уроки изобразительного искусства и художественного труда: проблемы и решения // Начальная школа. – 2011. – № 6. – С. 44–48.

12. Коньшева Н. М. Современная практика использования средств искусства в образовании // Начальная школа. – 2012. – № 1. – С. 20–26.

13. Каргин А. С. Народное художественное творчество. Структура, формы, свойства. – М.: АСТ–Искусство, 2005. – 206 с.

14. Туник Е. Е. Тест Е. Торренса. Диагностика. – СПб: Иматон, 1998. – 48 с.

15. Баранцева О. И. Внеурочная деятельность – инструмент творческого развития личности // Начальная школа. – 2013. – № 6. – С. 81–83.



Т. Ф. Фурсенко

УДК [378.017:17.022.1]:398(470-13)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФОЛЬКЛОРА НАРОДОВ КРЫМА

Одной из ключевых задач федеральной целевой программы «Социально-экономического развития Республики Крым и го-

рода Севастополя до 2020 года» является создание эффективной системы межкультурного и межконфессионального взаимодействия народов Крыма. Современная политическая ситуация в Крыму требует нового осмысления традиций сосуществования и взаимоотношений представителей различных национальных культур.

В контексте национального образования, основу которого составляют гуманистические ценности поколений, эффективным средством воспитания человека XXI века выступает искусство, которое обогащает чувства индивида, формирует позитивное отношение к произведениям искусства, в дальнейшем сопровождающееся превращением их идей в осмысление человеком жизненно значимых для него парадигм бытия, преобразованием внешнего культурного содержания в нравственно-эстетический мир личности.

Принципиально важную роль в этом играет процесс профессиональной подготовки компетентного педагога-музыканта на занятиях истории искусства, истории художественных стилей, обеспечивающих инновационное развитие системы музыкального педагогического образования и социо-культурной сферы.

В трудах психологов (В. Медушевский, Е. Назайкинский, В. Ражников, Г. Тарасов, П. Яковсон), педагогов-музыкантов (Э. Абдуллин, Д. Кабалевский, Г. Падалка, А. Ростовский, О. Рудницкая) разрабатываются разные аспекты осмысления музыки как феномена искусства, психолого-педагогические проблемы её восприятия, круг вопросов, связанных с воспитанием у молодых людей интересов, потребностей, вкусов, оценочных суждений о музыке, художественных установок на творческую деятельность, формирование ценностных ориентаций в области музыки. Учёные подчёркивают, что ценности культуры и искусства играют важную роль как в формировании отдельной личности, так и в общем развитии общества. От того, насколько активно будет усвоена личностью



система ценностей жизни и культуры, насколько эта система будет отвечать ценностям демократического общества, зависит уровень развития личностных ориентаций человека.

Преподаванием МХК, истории искусства в вузе занимаются такие педагоги-учёные, как Д. Берестовская, Е. Командышко, Е. Медкова, Л. Рапацкая, О. Щёлокова и другие. Педагоги справедливо заметили, что ведущим требованием активизации процесса формирования ценностных ориентаций студентов на занятиях МХК, истории искусства является внедрение в учебно-воспитательный процесс компетентностного, системного и деятельностно-творческого подходов.

Цель статьи – показать пути формирования ценностных ориентаций студентов-музыкантов средствами фольклора; рассмотреть методические основы формирования ценностных ориентаций студентов-музыкантов в процессе изучения фольклора народов Крыма.

Значительную роль в формировании ценностных ориентаций будущих педагогов-музыкантов играет умение ориентироваться в фольклоре народов Крыма. С фольклором народов Крыма студенты знакомятся на занятиях истории искусства, истории художественных стилей. Система национальных форм художественного мышления всегда находится под влиянием стадийности: истории общества и истории класса, эпохи и её культуры, направления искусства и творческого стиля. Национальный стиль в искусстве развивается как историческое явление, организуется как целостность. Кристаллизация собственно национальных признаков начинается в народном творчестве, синкретически сливающимся народное и национальное. Поэтому фольклор становится главным проводником национального в профессиональное искусство, а типологические жанры и формы профессионального искусства постоянно испытывают воздействие непрерывно эволюционирующих национальных форм художественного мышления.

Последовательное развёртывание художественной мысли, сюжета, повествования – основная форма фольклора, вытекающая из мифологической природы мировосприятия народа. Фольклор не существует вне вариантных и вариационных преобразований, так как устная форма его бытования – это уже непрерывный процесс обновления.

Творческое наследие народов Крыма отличается разнообразием тематики, содержания, настроений и эмоций. Высокая духовность и гуманистическая направленность лучших произведений греческого, русского, украинского, болгарского, татарского, армянского, немецкого искусства отразились в широкой гамме различных чувств и самых тонких нюансов. В целом фольклор народов Крыма составляет одну из ярких и содержательных страниц мировой художественной культуры.

Вечное взаимодействие добра и зла, жизни и смерти, отрицание «чёрно-белого» мышления, абсолютных идей и оценок, предпочтение относительности, текучести всего в мире – в этом состоит особенность фольклора народов Крыма.

Изучение фольклора народов Крыма открывает студентам-музыкантам новые художественные горизонты, переносит акценты с объективных реалий окружающей среды на внутренний идеально-духовный мир бытия человека. При всей сложности современных межкультурных коммуникаций желание и умение понять другого, интерес к своей национальной культуре, ориентация в её ценностях составляют необходимое условие толерантности и призваны стать одним из ведущих гарантов мировой стабильности [6]. В этой связи изучение культур других народов представляется весьма важным именно для культурного самоопределения через включение в семиотическое поле своей культуры, ибо только на этой почве возможно формирование его творческой элиты.

Студент-музыкант должен владеть теоретическими знаниями о фольклоре народов Крыма и ориентироваться в национальных



стилях и жанрах народного искусства, уметь анализировать, систематизировать, обобщать содержание материала, осознанно воспринимать и отображать художественные образы, использовать ассоциативные связи между видами художественной деятельности, свободно владеть специальной искусствоведческой терминологией, иметь высокий уровень художественного мышления, самостоятельно использовать полученные художественные умения, навыки в собственных творческих разработках.

Е. Шевнюк условия эффективности культурологического образования в высших учебных заведениях выстраивает в следующую систему:

– общепедагогические условия (обеспечение целостности профессионально-личностного отношения студентов, педагогическая поддержка процессов их национальной самоидентификации, актуализация поликультурного подхода к организации содержания культурологического курса);

– личностно-коммуникативные (ориентация на общекультурные ценности как средство интериоризации студентами культурного опыта человечества, обеспечение личностной ориентации учебного процесса, конструирование его на основе субъект-субъектного взаимодействия);

– организационно-методические (генерализация культурологического знания на сферу профессионально-педагогической деятельности, формирование опыта культуросоциальной деятельности студентов) [5].

О. Щёлокова подчёркивает значение следующих принципов при изучении истории искусства на педагогических факультетах вузов: принцип историзма; принцип учёта аксиологической функции искусства; принцип единства личностного, деятельностного и аксиологического подхода в изучении педагогического аспекта фольклорного искусства [7, с. 45]. Педагог рекомендует использовать на занятиях истории искусства приёмы исторического сравнения, сопоставления, ретроспективы, кото-

рые помогут студентам осознать связь событий и времени: «Они имеют возможность увидеть как изменялись оценки одного того же явления у потомков, «тогда» и «сегодня», учатся воспринимать исторические характеристики в тех системах, в которых они возникли, и уже потом соотносить их с современными взглядами, моральными категориями, определять собственное отношение к художественным произведениям». Автор подчёркивает, что необходимо обращаться к художественным событиям современности, мотивируя данный подход тем, что, работая над таким материалом, студенты смогут в собственной познавательной деятельности научиться применять культурологические знания для анализа и оценки окружающих явлений народного искусства [7, с. 48–49].

Использование активизирующих методов и приёмов обучения и воспитания студентов-музыкантов способствует формированию их ценностных ориентаций. Рассмотрим подробнее эти методы и приёмы.

Метод сравнения и сопоставления. При реализации этого метода необходимо использовать уточняющие признаки, которые помогут объединить сопоставляемые фольклорные явления. Таким признаком является общность (например, общность тем, исторического периода, национального своеобразия). Использовать метод сопоставления и сравнения целесообразно на начальном этапе знакомства с темой «Полиэтническое и поликонфессиональное искусство народов Крыма».

Метод обобщения направлен на развитие восприятия и мышления студентов, способности самостоятельно ориентироваться в фольклорном материале, осознавать его морально-этическую функцию. Преподаватель должен чётко сформулировать проблему, а затем постепенно вместе со студентами рассмотреть её, обосновать конечный вывод.

Метод углубления знаний целесообразен в учебном процессе, т. к. изучение фольклора



народов Крыма предполагает широкую интеграцию с историей, литературой, музыкальной культурой и другими дисциплинами.

Метод *структурно-функционального и системного анализа* позволяет рассмотреть феномен фольклора народов Крыма во взаимодействии её составных частей. Каждый этап художественного развития раскладывается на взаимосвязанные элементы. Между ними устанавливаются соотношения, выделяются своеобразные проявления каждой национальной культуры, которые затем объединяются по общности. Использование этого метода на занятиях позволяет раскрыть как общетеоретические понятия, так и разные функциональные компоненты фольклора народов Крыма.

Эффективными являются специальные методы художественного воздействия на студентов на занятиях истории искусства, истории художественных стилей.

Метод *погружения в эпоху* помогает лучше проникнуть в содержание и художественный образ произведения фольклора, даёт возможность познакомиться с исторической эпохой, в период которой было создано произведение, прочувствовать жизнь исторических героев, выделить своеобразие национального стиля. Процесс становления национального стиля сложен: он неотделим от художественного отражения действительности, зависит от творческого метода. Выявление признаков национального возможно лишь при соотнесении развития искусства с исторической ступенью эволюции народа и нации, при сравнении уровней культуры народов, то есть при всестороннем, комплексном изучении национальных художественных стилей.

Метод *эмоциональной зарядки* (О. Щёлокова [7]) направлен на раскрытие ярко-эмоционального отношения студентов к каждому произведению фольклорного искусства.

Метод *драматизации* (импровизации, инсценирования) лучше всего использовать при обобщении темы. О. Александрова справедливо заметила: «Метод драматиза-

ции как творческий способ восприятия вводит зрителя в особую игровую ситуацию...» [1, с. 78].

Метод *художественно-педагогической драматургии* (Л. Предтеченская [3]) представляет собой систему целенаправленных действий преподавателя, ориентированных на организацию общения студентов с произведениями фольклора и обеспечение целостного восприятия произведения, использование силы его эмоционального воздействия для развития духовного мира студента, а также получения знаний, необходимых для восприятия различных видов фольклорного искусства.

Отдельную группу составляют креативные методы обучения (А. Хуторской [4]). Они ориентированы на создание студентами личного образовательного продукта. Познание при этом возможно, но оно происходит по ходу собственно творческой деятельности. Главным результатом является получение нового продукта. К этой группе методов относятся такие, как «мозговой штурм» (А. Осборн), «ролевая маска», «эстафета мнений», «самостимулирование» и др.

Основная задача метода *«мозгового штурма»* (А. Осборн) – сбор как можно большего числа идей в результате освобождения участников обсуждения от инерции мышления и стереотипов. Перед «мозговой атакой» студентов необходимо познакомить с правилами её ведения.

Рассмотрим коммуникативные приёмы формирования ценностных ориентаций студентов в области фольклора народов Крыма.

«*Эстафета мнений*». Студенты по очереди высказываются на заданную тему – один начинает, следующий продолжает, остальные дополняют, уточняют. От простых суждений участникам необходимо перейти к аналитическим, предварительно преподаватель должен выдвинуть соответствующие требования. Эстафета завершается проблемным высказыванием студентов.

«*Самостимулирование*». Студенты, разделённые на группы, готовят друг другу



определённое количество встречных вопросов. Поставленные вопросы и ответы на них подвергаются затем коллективному обсуждению.

Одно из наиболее эффективных средств углубления интегративных художественных знаний студентов – проведение познавательных занятий – *игры-путешествия*. Подготовка к проведению игры-путешествия заключается в детальном ознакомлении с содержанием предложенной темы занятия, переработке научной информации и представлении её в образной, инсценированной, занимательной форме, создании презентации.

Коллективным приёмом обучения может также выступать познавательный *брэйн-ринг*. Сущность его состоит в том, что студенты должны давать ответы поочерёдно и максимально быстро. Это создаёт напряжённую борьбу, активизирует внимание и память, ускоряет эмоциональную и интеллектуальную реакцию студентов, пробуждает познавательный интерес. Содержанием познавательного соревнования может выступать любой теоретический материал по фольклору народов Крыма. С целью развития умений студентов пользоваться категориально-понятийным аппаратом музыкального фольклора целесообразно предложить студентам в ходе соревнования называть как можно больше народных произведений с ярко выраженными жанровыми характеристиками.

Среди методов групповой работы представляет интерес метод «*развития самопознания*» (по методике Л. Булатовой [2]). Этот метод базируется на процессе длительного обсуждения небольшой группой студентов (без вмешательства преподавателя) своих переживаний, ощущений по поводу тех или иных фольклорных явлений. Результатом такой совместной деятельности является то, что у студентов расширяются представления о возможности фольклорного искусства положительно влиять на чувственную сферу личности, активизи-

зировать познание. В ходе обсуждения студенты рефлексируют, что даёт возможность проверить свои личные чувства.

Опора на *анализ-интерпретацию* даёт возможность осознать восприятие фольклорного произведения не как «внелично-стную» теоретизацию, ориентированную исключительно на готовые образцы анализа, а как творческий процесс осмысления произведения (его текста, контекста и подтекста) и своего отношения к нему. Студентам предлагается в процессе прослушивания музыкальных произведений попробовать отождествить собственные художественные представления с характером народной музыки. Определяя в каждом музыкальном произведении «тему-персонаж», студенты имеют возможность выявить своеобразные лично-стно-неповторимые ассоциации. Использование местного фольклорного материала показывает, как к любому, казалось бы, обыденному явлению применим культурологический анализ, позволяющий исследовать его не только описательно, но подойти к нему с позиций исторического, структурного, типологического, семантического, феноменологического методов анализа.

«*Метод наложения*» направлен на расфокусирование внимания между музыкальным и литературным фольклорным текстом, налагающимися один на другой. Метод основан на эффекте кино – действия литературного героя как бы подкрепляются силой эмоционального воздействия музыки.

Особо можно выделить проведение самостоятельной исследовательской деятельности студентов в интегрированном курсе, которая может принимать форму *реферативной работы* или, при более глубоком и широком подходе (в том числе и коллективном), форму проекта. Работа начинается с выбора темы и поиска материала по интересующему вопросу. Под руководством преподавателя разрабатывается план и основное содержание работы. Когда структура и содержание реферата (или проекта) разработаны, возникает вопрос выбора



формы защиты или представления его. Современный уровень развития информационных технологий предъявляет определённые требования к решению этой проблемы, поэтому завершающим этапом реферативной или проектной работы является подготовка мультимедийной *презентации*. Каждый студент имеет возможность, опираясь на собственную мультимедийную презентацию, рассказать о своей работе, отстаивать свою точку зрения, вовлекая в дискуссию сокурсников и других слушателей, так как выступление имеет яркий, привлекающий внимание характер.

Деятельность педагога должна быть направлена на достижение более высокого уровня творческой активности студентов в ходе освоения фольклора народов Крыма. Студентам необходимо предложить следующие творческие задания: чтение с листа музыкальных фольклорных произведений, задания по досочинению предложенных мелодий, подбору по слуху любимых народных песен, сочинению музыки к любимому фольклорному литературному произведению или картине.

При разборе и работе над фольклорным произведением необходимы такие аналитико-синтетические ситуации, которыми стимулировались бы различные анализаторы: зрительные, эмоциональные, слуховые, двигательные. Дополняя друг друга, взаимодействуя, они предоставляют возможность услышать и прочувствовать тему, силу звука, его окраску. В общем виде необходимо предопределить облик ещё не исполненного произведения фольклора и воссоздать художественный образ.

Формы и методы организации занятий по истории искусства, истории художественных стилей базируются на активизации творческо-поисковой самостоятельной деятельности студентов, работе их фантазии и представлений.

Таким образом, формирование ценностных ориентаций студентов-музыкантов в процессе изучения фольклора народов Кры-

ма на занятиях истории искусства, истории художественных стилей позволяет подготовить высококвалифицированных специалистов, владеющих фундаментальными знаниями. Осознание студентами сущности современных педагогических систем, построенных на принципах, ценностях и механизмах национальной культуры, обогащение знаний будущих педагогов-музыкантов позволит расширить их кругозор, улучшить их практическую подготовку, овладеть необходимыми художественно-творческими умениями и навыками. Всё это должно стать свидетельством обогащения процесса саморазвития и профессионального совершенствования будущих педагогов-музыкантов.

АННОТАЦИЯ

В статье обоснована необходимость внедрения методических основ формирования ценностных ориентаций студентов-музыкантов в процессе изучения фольклора народов Крыма на занятиях дисциплин: «История искусства», «История художественных стилей». Рассматривается использование оптимальных методов и приёмов обучения и воспитания студентов в процессе изучения фольклора народов Крыма, способствующих формированию их ценностных ориентаций.

Ключевые слова: формирование, ценностные ориентации, студенты-музыканты, фольклор народов Крыма, история искусства, история художественных стилей.

SUMMARY

In the article the necessity of introduction of methodical bases of forming of the valued orientations of students-musicians in the process of study of folk-lore of people of Crimea on employments of disciplines is grounded: «History of art», «History of artistic styles». The use of optimum methods and receptions of teaching and education of students in the process of study of folk-lore of peoples of Crimea conducive to forming of their valued orientations is examined.

Key words: forming, valued orientations, students-musicians, folk-lore of people of Crimea, history of art, history of artistic styles.



ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова О. Драматизация как метод интерпретации женских образов купеческого портрета // Искусство в школе. – 2006. – № 6. – С. 75–78.
2. Булатова Л. Розвиток пізнавальної активності учнів на уроках музики // Мистецтва та освіта. – 2004. – № 4. – С. 9–12.
3. Предтеченская Л. М. Методика преподавания мировой художественной культуры в 8 классе: пособие для учителя. – М.: НИИ школ, 1987. – 132 с.
4. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
5. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх вчителів у вищій школі: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. – К., 2004. – 47 с.
6. Шульга Р. П. Искусство и ценностные ориентации личности / АН УССР Ин-т философии; отв. ред В. П. Михалёв. – К.: Наукова думка, 1989. – 80 с.
7. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: монографія. – К.: КДПУ, 1996. – 170 с.



Н. А. Дельвиц

УДК 355.237:355.11:172.4

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ К РАБОТЕ С МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫМ ЛИЧНЫМ СОСТАВОМ

Становление будущего военного специалиста – сложный, длительный и многогранный процесс, т. к. знания военнослужащего не должны ограничиваться его узкой специализацией.

Учитывая специфику профессиональной деятельности военнослужащих, при необходимости командовать воинским коллективом, этнический состав которого неоднороден, возникает необходимость осознания смыслового поля культуры подчинённого, ознакомления с его национальными и культурными особенностями в целях установления уставных, и в то же время доверительных служебных отношений не только между командиром и подчинённым, но и внутри личного состава. Учитывая тот факт, что неотъемлемой составляющей эффективного взаимодействия на различных уровнях в современной армии является этническая толерантность, чувство патриотизма и уважения к различным национальным культурам должны прививаться ещё в стенах военного вуза.

Над проблемой способов организации нравственно-патриотического воспитания в условиях полиэтнического региона во все времена работали не только военные педагоги и психологи, но и выдающиеся военачальники. Первые труды по повышению эффективности работы с многонациональным личным составом были написаны ещё основателем российского флота Петром I. Об объединении народов России во имя служения Отечеству говорили и осно-



ватели Черноморского флота – флотоводцы П. С. Нахимов и В. А. Корнилов. Особое внимание данной проблеме уделял и русский полководец А. В. Суворов. Педагогические аспекты воспитания духовности, патриотизма и морали рассматривали отечественные педагоги и писатели, среди которых были Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Ф. М. Достоевский и др. Сегодня проблеме формирования нравственных качеств военнослужащих посвящены диссертации современных российских исследователей А. А. Зубкова, который анализирует пути реализации педагогических условий совершенствования процесса формирования военно-патриотической воспитанности курсантов военного вуза в современном обществе и Г. Х. Мухамедовой, заострившей внимание на особенностях формирования идеи патриотизма молодежи в условиях полиэтнической среды.

Цель статьи – выявить пути формирования нравственно-патриотических ценностей в ходе подготовки курсантов военных училищ к будущей профессиональной деятельности в условиях полиэтнического региона.

Реформирование Вооружённых сил страны обусловило новые требования к высшей военной школе, подготовке будущих офицеров к службе отечеству, в связи с чем изменились подходы не только к отбору содержания военно-профессионального образования, к методам и средствам обучения и воспитания в военных учебных заведениях, но и к способам организации воспитательной деятельности, к характеру отношений между преподавателями, командирами и курсантами, учитывая этнические и культурные особенности. На первый план стали выдвигаться требования к выпускникам военных вузов быть профессионально и социально компетентными людьми, иметь сформированные социально значимые качества личности, быть подготовленными к работе с полиэтническим личным составом, руководствоваться в своей повседневной жизни ценностями уважительного отношения к каждому человеку, его этническому про-

исхождению и традициям, что представляет собой особую актуальность в условиях полиэтнического региона, каким сегодня является Крымский полуостров.

Сегодня Крым представляет собой один из наиболее этнически насыщенных регионов Российской Федерации. Пути исторического и экономического развития народов Крыма привели к национальному многообразию. Учитывая официальную статистику, население полуострова составляет около 2 миллионов человек, из которых: 58 % русских, 24 % украинцев, 12 % крымских татар. Кроме того, на полуострове проживают белорусы, армяне, евреи, поляки, греки, немцы, болгары, эстонцы, караимы, крымчаки и другие народности. Таким образом, во многом политическая стабильность, благополучие и безопасность нашего государства определяются процессами, происходящими здесь.

В связи с этим возрастает необходимость создания этнокультурной модели регионального образования с учётом особенностей в этнически разнообразной среде, выработки культуры межнациональной подготовки, которая основывается на принципах патриотического и межнационального воспитания, что особенно актуально в процессе воспитания курсантов военных вузов. В «Концепции военно-патриотического воспитания молодежи» подчёркивается значение формирования у молодежи гражданской ответственности, патриотизма как важнейших духовных и социальных ценностей. В Вооружённых силах России такая система представлена в «Концепции воспитания военнослужащих Вооружённых сил Российской Федерации». В современном обществе актуальность проблемы формирования нравственно-патриотических ценностей обусловлена: сложностью политических и экономических преобразований в регионе и в Вооружённых силах России в целом; интенсивностью интеграции Крымского полуострова в экономическое и культурное пространство РФ в связи с вхождением Крыма в состав РФ; коренными изменениями ду-



ховно-нравственной жизни России; реформированием армии и флота; целесообразностью разработки новых взглядов по проблемам формирования гражданственности, патриотизма и готовности к достойному служению отечеству; необходимостью совершенствования процесса воспитания личного состава Вооружённых сил России.

В системе военного образования основными задачами воспитательной работы являются «воспитание государственного патриотического сознания, верности России, конституционному долгу, гордости за принадлежность к Вооружённым силам и их офицерскому корпусу; дисциплинированности и исполнительности, чувства воинского долга, офицерской чести и достоинства» [4, с. 6].

С точки зрения психологической науки патриотизм рассматривается как сложный социально-нравственный принцип и морально-психологическое чувство. Как социально-нравственный принцип патриотизм включает в себе идею объединения, сплочения граждан различных народностей, национальностей и конфессиональной принадлежности во имя сохранения и процветания отечества, сохранения исторической социальной, политической и культурной среды. Как морально-психологическое чувство, патриотизм выражается в любви к Родине, в гордости за её успехи, верности ей в период испытаний, в готовности к защите родного отечества. Военно-патриотическое воспитание молодёжи, в особенности будущего защитника отечества, должно быть чётко ориентировано на определённую форму защиты отечества, направлено на воспитание внутренней готовности и способности каждого, независимо от национальности, к активному участию в военной защите своего отечества.

В наше время современная военная педагогическая наука разрабатывает соответствующую образовательную стратегию с учётом происходящих в мире социокультурных реалий. Задача подготовки военного специалиста к службе в полиэтническом пространстве названа в числе приоритетных в доку-

ментах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы последнего десятилетия. Таким образом, одной из важнейших задач военного вуза является не только обеспечение профессиональной подготовки будущего военного специалиста, но и формирования его готовности к управлению многонациональным военным коллективом, используя принципы межэтнической корректности и толерантности, учитывая этнические особенности каждого из подчинённых. В спектр основных обязанностей будущего военнослужащего, командира подразделения входит задача научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимосвязь этносов в сознательную солидарность. В этих целях военное образование должно способствовать воспитанию у курсанта уважения к другим культурам, начиная уже с первого курса обучения в военном вузе.

Таким образом, современное военное образование в поликультурном регионе должно рассматриваться не только как совокупность методических принципов, но также как общественный опыт, помогающий людям не совершать ошибок и эффективно жить и творить в настоящем. В условиях полиэтничности России образование и воспитание патриотического долга должно рассматриваться как мультикультурный процесс. В связи с этим, одним из наиболее ярких примеров образовательных регионов, представляющим собой этнически неоднородную среду, является Крым.

По мнению отечественных педагогов концепция мультикультурного образования должна опираться на современное представление о полиэтничности, а полиэтничное общество понимается как общество социального разнообразия, в котором представители различных этнических групп сохраняют и развивают свои традиции и культурные особенности при одновременном сотрудничестве друг с другом в укреплении общественного единства [2].

Таким образом, в этнически неоднородной среде наиболее перспективной образова-



тельной стратегией является полиэтническое образование, которое рассматривается как составляющая содержания современного военного образования, способствующая приобщению обучающихся не только к родной национальной культуре, но и усвоению знаний о культурах иных этнических общностей и их представителях, осмыслению общего, особенного и единичного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию взаимной этнической толерантности и уважения к этнокультурному плюрализму, формированию готовности и умения жить и выполнять свой воинский долг в полиэтнической среде [6].

В современном мире процесс воспитания протекает при межэтническом и межкультурном взаимодействии больших и малых этносов, которое, наряду с развитием общенациональной культуры, обогащает как доминирующие, так и малые культуры. Подобная тенденция предполагает формирование культурных ценностей у всех участников межэтнического и монокультурного диалога, создание общего культурного и национального пространства, в пределах которого каждый индивидуум обретает социальный и этнический статус, определяет свою принадлежность к тем или иным языкам и культурам [3].

Например, в данное время, в Черноморском высшем военно-морском училище им. П. С. Нахимова, находящимся в г. Севастополе, обучаются представители практически всех этнических групп, проживающих на территории Крыма. Кроме того, учитывая престиж и специфику данного учебного заведения, в будущем ожидается приток абитуриентов из Ставропольского края, Дагестана, Северной Осетии, Ингушетии, Кабардино-Балкарии и т. д. Безусловно, эти и другие факторы заставляют педагогический коллектив данного учебного заведения вырабатывать свои этнокультурные модели регионального образования, но главное – это должно быть основой подготовки будущего военного специалиста к работе с полиэтническим

личным составом, т. е. уже в процессе обучения будущие командиры должны быть ознакомлены с принципами этнопедагогики, которая в полной мере отражает формы бытия народа, представляет его педагогическую культуру, этнокультурное образование и воспитание [5].

Воспитательная деятельность в многонациональной среде фокусируется на нескольких общих педагогических принципах: воспитание человеческого достоинства и высших нравственных качеств, способности сосуществовать с социальными группами различных рас, религий, этносов, готовности к взаимному сотрудничеству; признании взаимной ответственности за положительный характер межэтнического общения.

На наш взгляд, поликультурное образование в военном вузе должно иметь две главные цели: во-первых, удовлетворение образовательных запросов представителей всех этносов, обеспечение комфортного пребывания в учебном заведении курсантов различных национальностей, т. к. они проводят 90 % времени вместе, что связано со спецификой организации обучения в военно-морском вузе и, во-вторых, подготовка людей к жизни в мультикультурном обществе, а также готовность управлять многонациональным воинским коллективом.

Россия, относясь к поликультурным, полиэтническим сообществам, ощущает необходимость толерантного межэтнического пространства, что предопределяет необходимость национального воспитания.

Этническая толерантность сегодня является основой истинного патриотизма. В условиях, когда в области технологий приветствуется унификация, национальные традиции должны сохраняться, но не противопоставляться друг другу, чтобы не воспитывать национализм. Не допуская пропаганды превосходства своей нации, своего государства над другими нациями и странами, истинный патриот должен уважать и признавать достижения других народов, что особенно актуально в процессе формирования нравственности



будущего офицера, способного выполнять свой патриотический долг не только в Российской Федерации, но и за её пределами.

В военной образовательной сфере особая роль принадлежит преподаванию цикла гуманитарных дисциплин, и в первую очередь, отечественной истории и политологии. Содержание федерального и национально-республиканского компонентов должно определяться установками на формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности, общероссийской идентичности, российского патриотизма.

Сегодня в Крыму проблема нравственно-патриотического воспитания курсантов осложнена тем, что в целом была разрушена система героико-патриотического воспитания молодёжи, воинская служба в силу ряда обстоятельств перестала быть символом воинской чести и славы. Увеличение количества абитуриентов для поступления в ЧВВМУ говорит о положительной динамике, и в связи с этим возрождении традиций духовно-нравственного воспитания в Крыму.

Главная задача общества сегодня – научить новые поколения жить «миром», развивая знания о других народах, их истории, культуре, традициях. Растущая взаимозависимость регионов в современных условиях приводит к необходимости совместного анализа рисков, разумного решения предполагаемых конфликтов и осуществления совместных перспективных проектов.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается необходимость усовершенствования гуманитарной подготовки будущих военно-морских офицеров в связи с необходимостью прохождения военной службы в условиях полиэтничного пространства. Анализируются особенности воинской службы в многонациональном воинском коллективе, а также раскрываются проблемы нравственно-патриотического воспитания.

Ключевые слова: полиэтничный регион, нравственно-патриотическое воспитание, экономические и политические процессы, межэтническая толерантность.

SUMMARY

The article discusses the need to improve future naval officers training humanities in connection with the necessity of military service in a multi-ethnic space. The specialities of military service in the multinational military group, and the problems of moral and patriotic education are discussed as well.

Key words: multi-ethnic region, moral and patriotic education, economic and political processes, inter-ethnic tolerance.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джуринский А. Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом: уч. пособие. – М., 2007. – 224 с.
2. Магомедов А. А. Межнациональные отношения, интернациональное и патриотическое воспитание: этнопсихологический аспект: учеб.-метод. пособие. – М.: МПСИ, 2004. – 533 с.
3. Мельников С. И. Образование как целенаправленный процесс формирования личности // Инновации в образовании. – 2007. – № 10. – С. 62–74.
4. Молодёжь Ставрополя. Ежегодный аналитический доклад. – Ставрополь, 2009.
5. Об утверждении руководства по организации работы высшего военно-учебного заведения министерства обороны Российской Федерации: приказ Министра Обороны РФ от 4 января 2000 г. № 10. – М., 2000. – 82 с.
6. Тарасов С. В. Школьник в современной образовательной среде. – СПб., 2001. – 144 с.





Е. Ф. Мазанюк

УДК 502.377

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПРИРОДООХРАННОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

В современном, слишком «затехнологизованном», мире особое внимание приобретает проблема формирования у студентов колледжей современной личности, которая обладает устойчивым положительным отношением к природе, навыками активной природоохранной деятельности, пониманием её взаимосвязи и взаимозависимости, а также обретение личностью активной жизненной позиции по отношению к своему образу и месту в природе, создание педагогических условий гармоничного развития личности в активном взаимодействии с природой на основе принципов экоцентризма, преобразования студентов из пассивных наблюдателей и мыслителей в активных исследователей и защитников природных процессов, создателей своего будущего. Особое место в формировании личности занимает система экологических ценностей, значимость которых существенно возрастает в современной ситуации, когда продолжает расти давление на природу, происходит истощение природных ресурсов и деградация окружающей среды, а в перспективе – глобальное разрушение экосистем. Население Земли использует всё большую часть территории планеты, её минеральные и энергетические ресурсы, ускоряя геохимические преобразования биосферы. В такой ситуации природоохранная культура является отправной точкой для пересмотра многих ценностей современной цивилизации.

Значительный вклад в решение проблем экологического образования, экологической культуры, экологически ориентированной деятельности школьников сделали А. П. Букин, С. Д. Дерябо, Г. П. Волошина, В. М. Назаренко, С. П. Плохий, Г. П. Пустовит, Н. А. Пустовит, Л. П. Салева, Т. И. Тарасова, В. П. Ясвин и др. В современных исследованиях учёных и педагогов нашли воплощение проблемы взаимосвязи познавательной и практической деятельности в конкретной социоприродной среде с проблемами охраны природы (М. М. Вересов, М. Б. Дуденко, И. В. Лебедь, Н. Г. Стельмахович, Е. И. Сяваско), природоохранной деятельности учащихся в связи с изучением природы родного края (П. В. Иванов), подготовки школьников к практической деятельности по её охране (М. С. Матрусова) [1; 2; 3].

Выделим нерешённые ранее части общей проблемы, которым посвящается данная статья. Несмотря на многочисленные научные исследования в этом направлении проблема формирования природоохранной культуры у студенческой молодёжи в колледжах Республики Крым осталась вне поля зрения исследователей.

Автором определены и научно обоснованы эффективные педагогические условия формирования природоохранной культуры студентов колледжей.

Нами обнаружены эффективные педагогические условия формирования природоохранной культуры студентов колледжей:

– мотивационное обеспечение процесса формирования природоохранной культуры на основе показа глобальной социальной значимости личного участия каждого человека в природоохранной деятельности;

– формирование осознанного понимания взаимосвязей в природе, экологического сознания, важнейшим элементом которого является личная ответственность каждого человека за результаты своей деятельности в природе;

– организация предметно-развивающей среды для проведения элементарной поис-



ковой, научно-исследовательской и природоохранной деятельности с учётом индивидуальных потребностей, интересов, склонностей студентов в процессе формирования у них экологических умений и экологического сознания;

– обеспечение целостности и системности в организации процесса формирования у студентов природоохранной культуры в единстве трёх направлений: преподавание предметов профессионального цикла, привлечение к воспитательной и научно-исследовательской деятельности и проведение полевых практик;

– обеспечение технологичности процесса формирования природоохранной культуры: непрерывности, алгоритмизованности, последовательного диагностирования и усложнения задач формирования экологических умений от курса к курсу;

– формирование личности как носителя экологической культуры с целостным представлением о жизни, об окружающем мире, которая руководствуется в своей деятельности принципами природосообразности.

Ключевым условием сохранения естественной среды обитания человека является формирование экологического сознания, важнейшим элементом которой является личная ответственность каждого человека за результаты своей деятельности. Экологические проблемы современности, порождённые производственной экспансией, являются отражением кризиса современной культуры, преодоление которого предполагает корректировку ценностно-нормативной основы бытия, преодоления отчуждения человека от природы на базе нового экологического мировоззрения. Не случайно в социально-гуманитарном знании природоохранная культура рассматривается как важнейшая составляющая общей культуры человека, способного синтезировать ценности, знания и соответствующие нормы и способы жизнедеятельности. В качестве интегративного фактора становления природоохранной культуры следует

рассматривать ценностно-экологические императивы современной цивилизации.

Важнейшим институтом формирования культуры является система образования, где закладываются базовые принципы и знания, которыми каждый из нас руководствуется во взаимоотношениях с природой. В современных условиях особую актуальность приобретает проблема создания системы непрерывного экологического образования и воспитания. Нужен новый подход к экологическому образованию, осознание её приоритетной роли в формировании общей и природоохранной культуры.

Деятельно-творческий подход к организации обучения, воспитания и развития студенческой молодёжи позволяет сориентировать весь процесс коллективной деятельности на освоение исторически сложившихся элементов человеческой культуры, адекватно возрасту воспроизводить смысл той деятельности, которая аккумулирована в предметах, явлениях. Эффективность экологического воспитания определяется балансом познавательной и предметной деятельности; личностно ориентированным подходом к организации совместной деятельности; ориентацией педагогических технологий на самоопределение и развитие личности через освоение различных уровней природоохранной культуры, которая должна восприниматься как общечеловеческая ценность и результат осознанной деятельности личности. В качестве ведущих функций можно выделить: информационную (удовлетворение интересов и потребностей в знаниях экологического и биологического характера); учебную (расширение возможностей образовательного процесса и когнитивной деятельности за счёт нетрадиционной организации процесса обучения); развивающую (развитие личностных качеств и эмоционально-ценностного отношения к миру); социализирующую (освоение различных социальных ролей); релаксационную (снятие разного рода психологических барьеров); функцию обеспечения экологической безопасности (расширение эколого-право-



вой грамотности, ответственности за природу родного края, профилактика правонарушений, сохранения здоровья). Все функции подчинены задаче формирования в студенческой молодёжи природоохранной культуры.

Итак, эффективными педагогическими условиями формирования природоохранной культуры студентов колледжей являются: мотивационное обеспечение процесса формирования природоохранной культуры на основе показа глобальной социальной значимости личного участия каждого человека в природоохранной деятельности; формирование осознанного понимания взаимосвязей в природе, экологического сознания, важнейшим элементом которого является личная ответственность каждого человека за результаты своей деятельности в природе; организация предметно-развивающей среды для проведения элементарной поисковой, научно-исследовательской и природоохранной деятельности с учётом индивидуальных потребностей, интересов, склонностей студентов в процессе формирования у них экологических умений и экологического сознания; обеспечение целостности и системности в организации процесса формирования у студентов природоохранной культуры в единстве трёх направлений: преподавание предметов профессионального цикла, привлечение к воспитательной и научно-исследовательской деятельности и проведение полевых практик; обеспечение технологичности процесса формирования природоохранной культуры: непрерывности, алгоритмизованности, последовательного диагностирования и усложнения задач формирования экологических умений от курса к курсу; формирование личности как носителя экологической культуры с целостным представлением о жизни, об окружающем мире, которая руководствуется в своей деятельности принципами природосообразности.

АННОТАЦИЯ

В статье определены и научно обоснованы педагогические условия, способствующие

эффективному формированию природоохранной культуры студенческой молодёжи в колледжах Республики Крым: мотивационное обеспечение процесса формирования природоохранной культуры на основе показа глобальной социальной значимости личного участия каждого человека в природоохранной деятельности, формирование осознанного понимания взаимосвязей в природе, экологического сознания, важнейшим элементом которого является личная ответственность каждого человека за результаты своей деятельности в природе, организация предметно-развивающей среды для проведения элементарной поисковой, научно-исследовательской и природоохранной деятельности с учётом индивидуальных потребностей, интересов, склонностей студентов в процессе формирования у них экологических умений и экологического сознания, обеспечение целостности и системности в организации процесса формирования у студентов природоохранной культуры в единстве трёх направлений: преподавание предметов профессионального цикла, привлечение к воспитательной и научно-исследовательской деятельности и проведения полевых практик, обеспечение технологичности процесса формирования природоохранной культуры: непрерывности, алгоритмизованности, последовательного диагностирования и усложнения задач формирования экологических умений от курса к курсу, формирование личности как носителя экологической культуры с целостным представлением о жизни, об окружающем мире, которая руководствуется в своей деятельности принципами природосообразности.

Ключевые слова: природоохранное поведение, студенты колледжей, педагогические условия.

SUMMARY

The article outlines the scientific and pedagogical conditions that contribute to effective formation of environmental culture of students in colleges RC: motivational support the formation of environmental culture through showing global social importance of personal



participation of each person in environmental activities, the formation of an informed understanding of the linkages in nature, environmental awareness, the most important element of which is the individual responsibility of each person for their activities in nature, organization of subject-developing environment for conducting basic search, research and nature conservation activities tailored to individual needs, interests and aptitudes of students in shaping them environmental skills and environmental awareness, ensuring the integrity and consistency in the process of formation of students' environmental culture in the unity of the three areas: teaching subjects professional cycle, involvement in educational and research activities and field practices, ensuring the technological process of forming environmental culture: continuity, algorithm, consistent diagnosis and complexity of environmental problems forming skills from course to course, and identity formation as a carrier of ecological culture with a holistic view of life, about the world, which is guided by the principles of nature conservation.

Key words: environmental behavior, college students, pedagogical conditions.

ЛИТЕРАТУРА

1. Букин А. П. В дружбе с людьми и природой. – М.: Просвещение, 1991. – 135 с.
2. Дерябо С. Д., Ясвин В. П. Экологическая педагогика и психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – С. 36–38.
3. Экологическое образование и воспитание: метод. рекомендации. – Улан-Удэ, 1990. – 29 с.



МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ





О. Н. Головки

УДК 378.025:[159.953:81'232]

ПРИЁМЫ МНЕМОТЕХНИКИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

В условиях глобализации культурно-образовательного пространства всё более актуальной становится проблема межкультурной коммуникации и формирования у граждан иноязычной культуры речи. Такая задача активизирует вопросы иноязычной подготовки учащихся школ и вузов на качественно новом уровне, с применением адекватных технологий обучения. В современном научном понимании культура речи включает «владение нормами устного и письменного литературного языка – правилами произношения, ударения, грамматики, словопотребления и другими, а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения, в соответствии с целями и содержанием речи. Нормативность речи включает такие качества, как точность, ясность, чистота. Культурная речь отличается богатством словаря, разнообразием грамматических конструкций, художественной выразительностью, логической стройностью. Правильность речи воспитывается в процессе обучения языку, литературе» [2, с. 130]. Данное определение культуры речи нацеливает, в первую очередь, на знание лексики родного или иностранного языка.

Вместе с тем, процесс обучения иностранному языку нередко бывает мучительным для учащихся в силу трудностей, связанных с запоминанием иностранных слов. Мнемотехника как искусство запоминания пока ещё недостаточно используется в практике учебных заведений, несмотря на

её большой исторический «стаж» и накопленный «багаж».

В учебной литературе по психологии и педагогической психологии, в разделах, посвящённых памяти, традиционно содержатся рекомендации мнемотехнического характера [1; 3]. В дополнение к ним на рынке образовательных услуг можно найти немало предложений в виде школ, курсов, тренингов и других форм развития памяти у обучающихся. Такая прикладная тема педагогики, как мнемотехника, продолжает оставаться неисчерпаемой в силу своей классической востребованности.

Цель статьи – рассмотреть функции мнемотехники и её роль в формировании иноязычной культуры речи, представить методический материал, позволяющий учащимся овладевать ассоциативными приёмами мнемотехники при изучении английского языка.

Если обратиться к современной справочной и учебной литературе, то можно найти следующие определения: «Мнемоника, мнемотехника (от греч. – искусство запоминания), система различных приёмов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти путём образования дополнительных ассоциаций... Примером мнемонического приёма может служить запоминание с помощью фраз...» [2, с. 145]. «Запоминание – это процесс закрепления и сохранения в памяти полученных от объектов и явлений действительности впечатлений» [1, с. 172].

Основателем мнемоники признан Пифагор. У греков её переняли римляне и другие народы. Цицерон и Квинтилиан интересовались мнемотехникой, изучали её и рекомендовали своим ученикам. История хранит поразительные биографические факты, связанные с навыками запоминания. Например, поэт Сенека мог за короткий период с лёгкостью запомнить пару сотен стихов. Древнегреческий философ Сократ помнил имена всех людей, живущих в Афинах, а их было около 30 тыс. человек. Александр Македонский знал по имени всех солдат своей армии.



На Руси мнемотехнические приёмы тоже использовались довольно активно. Вспомним хотя бы древнерусскую азбуку, которая была основана на речевой мнемонике: все буквы в ней связывались со словами (аз – я, буки – буквы, веда – ведаю).

Совершенная память из разряда чудес может перейти в разряд обыкновенных, доступных каждому навыков запоминания, которые можно сформировать, как и любые другие навыки. Овладение мнемотехникой – это всегда овладение инструментальным навыком, для формирования которого необходимо выполнять упражнения. При запоминании каждый раз приходится применять сформированный навык как последовательность определённых мыслительных действий, ведущих к фиксации информации в мозге. Без упражнений освоить мнемотехнику нельзя.

Следует отметить, что в мнемотехнике есть несколько направлений: классическая, эстрадная, спортивная и другие. Особое место занимает педагогическая мнемотехника – наиболее доступная и понятная большинству людей. Педагогическая мнемотехника не устанавливает таких высоких планок, как классическая, основанная на визуальной памяти. Методы педагогической мнемотехники проще и понятнее. Логика педагогов предельно проста: учить следует всех, а не только людей, у которых хорошо работает визуальное мышление.

Педагогическая мнемотехника не заставляет запоминать хронологические таблицы, она делает акцент на естественном запоминании при интенсивной проработке изучаемого материала. Это многократное чтение текста, повторение вслух, переписывание изучаемого материала (составление конспектов), перерисовка иллюстраций из учебников. Это организация учебного процесса в виде игры и создание большого количества вспомогательного дидактического материала.

Современная мнемотехника значительно продвинулась как в теоретическом, так и в техническом плане, и делает возмож-

ным не только фиксацию в памяти последовательности текстового материала, но и позволяет безошибочно запоминать любую информацию, которая традиционно считается труднозапоминаемой, как например, иноязычная лексика.

Известно, что основу процесса обучения составляет произвольное (преднамеренное) запоминание, т. е. запоминание, характеризующееся сознательно поставленной целью – запомнить определённый материал. Для достижения этой цели человек прилагает волевые усилия, использует методы продуктивного запоминания. Учебная деятельность всегда основана на произвольном запоминании разнообразных знаний, умений и навыков [1, с. 173]. В процессе обучения преднамеренное запоминание нередко принимает форму заучивания, т. е. многократного повторения учебного материала до полного и безошибочного его запоминания.

Вместе с тем, в процесс произвольного запоминания полезно встраивать произвольные моменты, чтобы учащиеся могли снять напряжение, слегка расслабиться и улыбнуться. Непроизвольное запоминание бывает более эффективным в силу своей эволюционной первичности, а потому и природосообразности.

Особую роль в процессах запоминания играют ассоциативные связи, при которых предметы и явления действительности лучше запечатлеваются и воспроизводятся не изолированно друг от друга, а в связи друг с другом (по выражению И. М. Сеченова, «группами или рядами»). Воспроизведение одних из них влечёт за собой воспроизводство других, что обуславливается реальными объективными связями предметов и явлений. Под их воздействием возникают временные связи в коре мозга, служащие физиологической основой запоминания и воспроизведения. Важнейшая роль ассоциаций в процессах памяти была отмечена ещё Аристотелем. В XVIII–XIX вв. учение об ассоциации легло в основу так называемой ассоциативной психологии, распро-



странившей принцип ассоциации на все психические явления (Юм, Д. Джеймс, Спенсер) [3, с. 240].

Данные теоретические положения мы использовали на практике, в ходе филологической подготовки студентов. В Гуманитарно-педагогическом институте Севастопольского государственного университета осуществляется подготовка будущих специалистов по четырём филологическим специальностям. Многие студенты вынуждены интенсивно изучать иностранные языки с целью активного пополнения своего лексического запаса и формирования иноязычной культуры речи.

Так, студенты специальности «Перевод и переводоведение» изучают английский язык, а также второй немецкий (либо французский / испанский) и в дополнение к ним японский языки. Для студентов задача практического использования мнемотехники становится особенно актуальной. В связи с этим мы выбрали педагогическую мнемотехнику в качестве одного из направлений научно-исследовательской работы со студентами. Такой подход направлен на решение практических проблем изучения и преподавания иностранного языка «естественным» путём.

Студентки II курса специальности «Перевод и переводоведение» М. Моисеенко и В. Тавадова в своей исследовательской работе предприняли попытку ассоциативного осмысления проблемы запоминания англоязычных слов и построили фонетические ряды на основе рифм и созвучий. Приведём в качестве примера их некоторые методические наработки, позволяющие студентам лучше овладевать ассоциативными приёмами мнемотехники и англоязычной культурой речи (табл. 1).

Данный метод основан на том, что в каждой фразе выделено ключевое слово, припомнив которое немедленно вспоминается целиком и вся фраза. Фраза здесь – условное понятие, соответствующее по объёму единице информации, которую следует усвоить. Ключевые слова – это марке-

ры содержания всей фразы, они должны образовывать главный смысл. Такой свернутый рассказ запоминается накрепко, а при его воспроизведении легко припоминаются указанные ключевые слова.

Таблица 1

Результаты методической разработки студентов по рифмованию и подборке фонетических ассоциаций к англоязычным словам

Слово	Транскрипция	Запоминание
Рифма		
1. Abuse – оскорблять, оскорбление	[ə'bjʊ:s]	ОБУЗой для друзей чтобы не стать, старайся никого не оскорблять
2. Battle – сражаться, битва	[bætl]	БАТАлия идёт – сражается народ
3. Berry – ягода	['berɪ]	БЕРИ ягоду в лесу
Созвучие		
4. Admire – восхищаться, любоваться	[əd'maɪə]	Любоваться природой Еду в МАЕ
5. Averse – питающий отвращение	[ə'vɜ:s]	Несклонный есть ОВЁС
6. Amuse – забавлять, развлекать	[ə'mju:z]	А МУЗыка нас забавляет
7. Bat – летучая мышь	[bæt]	БЭТмен – человек летучая мышь
8. Bawl – кричать, орать	[bɔ:l]	Орать начинаю от БОЛи
9. Brave – храбрец, смелый, бравый	[breɪv]	БРАВый
10. Bossy – властный	['bɔ:si]	Властный БОСС
11. Candid – искренний	['kændɪd]	Искренний КАНДИДат



12. Chess – шахматы	[tʃɛs]	В шахматы играем ЧЕСтно
13. Curious – любопытный, любознательный	['kjʊəriəs]	КУРЬЕЗный случай
14. Witty – остроумный	['wɪtɪ]	У ВИТИ острый ум
15. Trout – форель	[traut]	Это рыба, на которую мы ТРАТим
16. Inquisitive – любознательный	[ɪn'kwɪzɪtɪv]	ИНКВИЗИция – очень любознательная организация
17. Tidy – чистый, опрятный	['taɪdɪ]	Пользуйся «ТАЙДом» – будешь опрятным
18. Fussy – суетливый, беспокойный	['fʌsɪ]	При команде «ФАС» собака суетится
19. Blank – пустой, незаполненный	[blæŋk]	Пустой БЛАНК
20. Haddock – пикша	['hædək]	Я за пикшей не ХОДОК
21. Patient – пациент, терпеливый	['peɪʃənt]	ПАЦИЕНТу приходится быть терпеливым

В представленной таблице наглядно показаны природосообразные, с точки зрения человеческой психики, шуточные варианты запоминания англоязычных слов. Мы специально преследовали цель дополнить содержание разрабатываемого дидактического материала некоторой комичностью для подключения произвольной памяти и активизации эмоциональной сферы учащихся.

Современная психология не случайно отводит значительное место роли эндорфинов (гормонов радости) в процессах мышления и запоминания в связи с их важной стимулирующей функцией. Следует отметить, что природосообразное обучение, по мнению таких классиков педагогики, как

Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталлоцци, В. А. Сухомлинский, должно быть основано на живом интересе, игровой деятельности и положительных эмоциях учащихся.

Использование в учебном процессе представленных дидактических материалов показало, что:

– во-первых, такой способ запоминания англоязычных слов для многих студентов оказался новым и что раньше они слабо использовали ассоциации в процессе запоминания;

– во-вторых, что такие варианты мнемотехники являются достаточно эффективными и позволяют запоминать слова быстро, прочно, без особых волевых усилий. Общее мнение студентов относительно данной разработки – одобрительное, связанное с желанием самостоятельно экспериментировать с ассоциациями и в дальнейшем;

– а в-третьих, забывание происходит медленнее, так как дидактический материал был интересен, не труден для усвоения и связан непосредственно с практическими потребностями студентов.

Следовательно, применение специальной техники запоминания иностранных слов делает процесс изучения языка более быстрым, качественным и гибким.

Таким образом, приёмы педагогической мнемотехники являются важным подспорьем при овладении навыками изучения иностранного языка и служат инструментом формирования иноязычной культуры речи. Актуальными приёмами ускоренного запоминания являются подбор стихотворных фраз-ассоциаций и фонетических созвучий к англоязычным словам.

Представленная методическая разработка студентов специальности «Перевод и переводоведение» Севастопольского государственного университета носит творческий характер, построена на естественном запоминании лексического учебного материала и направлена на оптимизацию изучения английского языка путём овладения ассоциативными приёмами мнемотехники.



АННОТАЦИЯ

Рассмотрена проблема мнемотехники в контексте изучения иностранного языка и её роль в формировании иноязычной культуры речи. Сделан акцент на творческом значении педагогической мнемотехники как искусстве естественного запоминания учебного материала в процессе формирования индивидуального инструментального навыка учащегося. Представлены актуальные приёмы запоминания и результаты методической разработки студентов специальности «Перевод и переводоведение» Севастопольского государственного университета по рифмованию фонетических ассоциаций к англоязычным словам.

Ключевые слова: приёмы мнемотехники, культура речи, педагогика, иностранный язык, методическая разработка.

SUMMARY

The problem of mnemonics in relation to foreign language studies and its importance for speech culture development in foreign language training are discussed. Particular attention has been paid to the aspect of creativity of mnemonic education as the art of memorizing course notes during the development of students' individual skills. Effective ways of memorizing information and the summary of the learner's guide on rhyming phonetic associations with English words made by the students enlisted on the «Translation and Translation Studies» course of Sevastopol State University have been described.

Key words: mnemonic techniques, speech culture, education, foreign language, learner's guide.

ЛИТЕРАТУРА

5. Кузин В. С. Психология: учебник. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Агар, 1997. – 303 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
7. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / сост. Е. И. Рогов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 448 с.

К. А. Малышенко, А. Н. Гончарова

УДК 378.162.2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛАБОРАТОРИЙ КАФЕДРЫ В УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И НАУЧНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТА (НА ПРИМЕРЕ ЛАБОРАТОРИИ КАФЕДРЫ ФИНАНСОВ И КРЕДИТА «МУЗЕЙ ДЕНЕГ»)

Музей – не застывшая навсегда история, а постоянный источник знаний и вдохновения. Ведь музей всегда открыт для желающих узнать свою историю, окунуться в мир древний, но изумительный.

На сегодняшний день в обществе существует ряд проблем: низкий уровень финансовой грамотности населения; отсутствие понимания взаимосвязи народов в общей экономической истории мира; недостаток современных доступных музеев, вовлекающих посетителей во взаимодействие.

Музей содействует расширению и углублению знаний, способствует более широкому знакомству с историей страны и всего мира. А также даёт широкие возможности для развития у учащихся навыков самостоятельной поисковой и исследовательской работы, практического участия в общественно полезном труде.

Музей призван способствовать формированию у студентов гражданско-патриотических качеств, расширению кругозора и воспитанию познавательных интересов и способностей, овладению практическими навыками поисковой, исследовательской деятельности, служить целям совершенствования образовательного процесса средствами дополнительного обучения, что обуславливает актуальность данной статьи.

Целью исследования является ознаком-



ление с деятельностью лаборатории кафедры финансов и кредита «Музей денег».

Цель написания статьи предопределила постановку и решение следующих задач: определить понятие музея и выявить отличительные особенности музея образовательного учреждения от обычного музея; ознакомиться с деятельностью лаборатории «Музей денег»; определить направления деятельности лаборатории; показать результаты деятельности лаборатории; ознакомить с дальнейшими планами развития музея.

Музей образовательного учреждения отличается от обычного музея. Он обладает такими качественными и количественными параметрами открытости, которые, в конечном итоге, определяют его уникальность по сравнению с другими музеями. Музей образовательного учреждения имеет некоторые особенности. Во-первых, он служит своим творцам. Те, кто создают этот музей, являются и его основными «потребителями» или «пользователями». Это отличает его от многих других музеев, включая государственные и ведомственные, которые создаются одной группой лиц (специалистами-музеологами) для другой (аудитории). Во-вторых, музей образовательного учреждения интегрирован в учебно-воспитательный процесс: через свои собрания и формы деятельности он связан с преподаванием конкретных учебных дисциплин и с дополнительным образованием. Подобная связь существует между образовательными учреждениями и музеями других типов, но не является столь тесной и интенсивной [2].

К традиционным функциям музея образовательного учреждения относятся: комплектование, изучение, учёт, хранение коллекций, а также использование их в целях образования и воспитания. Такой музей должен обладать достаточным для реализации этих функций фондом музейных предметов, а также экспозиционно-выставочным пространством, на базе которых он главным образом и осуществляет свою деятельность [1].

Профилем и задачей музея является изучение истории монетного дела и денежного

обращения мира с древности до наших дней.

Музей организует свою работу на основе самоуправления:

- направляет собирательскую работу для пополнения и дальнейшего развития музея;
- организует учёт и хранение существующих фондов, проводит экскурсии по экспозициям музея;
- разрабатывает план работы.

«Музей денег» работает по следующим направлениям:

1. Научная деятельность – это написание пособий для самостоятельной работы студентов;

2. Учебная деятельность – это создание презентаций по соответствующей тематике;

3. Профорientационные экскурсии;

4. Просветительская – это проведение экскурсий для гостей университета.

Музейное собрание представлено по следующим направлениям:

- «Монеты Царской России»;
- «Монеты стран мира» (Рис. 1);
- «Банкноты стран мира» (Рис. 2);
- «Монеты несуществующих стран»;
- «Монеты античного мира».



Рис. 1. Монеты стран мира

Результатом деятельности лаборатории «Музей денег» явилось:

- написание учебного пособия «История денежно-кредитного обращения» [3];
- проведение экскурсий для учащихся ЯУВК «Радуга» и ЯОШ № 6 (Рис. 3);



Рис. 2. Банкноты стран мира

- посещение экспозиции директором Ялтинского отделения ОАО АК «Приват-Банк» Устиновым В. А. (Рис. 4);
- создание Журнала почётных гостей музея денег (Рис. 5);
- проведение семинаров и лекций.



Рис. 3. Экскурсия для учащихся Ялтинской школы

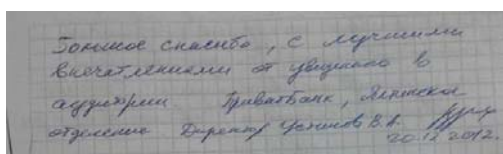


Рис. 4. Отзыв из журнала гостей

Выводы и перспективы. Музей образовательного учреждения – это музей, созданный руками студентов, учащихся и для студентов, учащихся. Работа музея образовательного учреждения строится на основе самоуправления. Основная задача руководителя построить работу с активом таким образом, чтобы студенты совмещали общественную деятельность с практической, ведь именно в процессе создания музея они становятся исследователями, хранителями, реставраторами, экскурсоводами, экспозиционерами, художниками, лекторами.



Рис. 5. Журнал почётных гостей музей денег

В результате осуществления программы развития музея ожидается:

- включение в перечень музеев Ялты;
- монтаж нового стенда для банкнот;
- расширение экспозиции;
- демонстрация фильмов соответствующей тематики;
- проведение бесплатных экскурсий для школьников (профориентация);
- написание учебного пособия для самостоятельной работы;
- подготовка 5 статей в изданиях РИНЦ;
- создание компьютерной базы экспозиции.

Музей денег имеет свою аудиторию и интерес со стороны студентов и школьников Большой Ялты и ЮБК. Музей денег



и его руководитель – доцент, кандидат экономических наук Малышенко К. А. – получают положительные отзывы от посетителей музея, о чём свидетельствуют записи в Журнале почётных гостей и публикация благодарности в газете «Ялта курортная и коммерческая» (Рис. 6).

Посетив наш музей, можно узнать много нового и интересного: как, когда и зачем появились деньги, почему они так нужны и важны людям, какие деньги были раньше, и какие есть сейчас, как делают настоящие и фальшивые деньги, сколько стоили деньги в Царской России и сколько они стоят через 100 лет, сколько весит миллион долларов?



Рис. 6. Благодарность в газете «Ялта курортная и коммерческая» [4]

«Музей денег» приглашает школьников и гостей Большой Ялты и Южного берега Крыма для посещения экспозиции.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена использованию лаборатории «Музей денег» с целью распространения знаний, ориентированных на повышение финансовой грамотности студентов и гостей университета, а также способствованию формированию знания об этапах, пройденных человеческим обществом на пути экономического, политического, социального, культурного, технологического и др. путях развития, отображённых в устройстве системы денежного обращения, технологиях производства денег, их материале, дизайне и т. д.

Ключевые слова: музей, музей денег, нумизматика, деньги, денежное обращение, монеты, банкноты.

SUMMARY

The article is devoted to the use of laboratory «Money Museum» to disseminate knowledge aimed at improving the financial literacy of students and guests of the university, as well as to contribute to the formation of knowledge about the stages traversed by human society on the path of economic, political, social, cultural, technological and others. Paths of development displayed in the unit of currency circulation, the production technology of money, their material, design, etc.

Key words: museum, museum of money, numismatics, money, currency, coins, banknotes.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методические рекомендации департамента молодёжной политики, воспитания и социальной защиты детей Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 января 2007 г. № 06–11 по деятельности школьных музеев и развитию краеведческих объединений. – 56 с.

2. Карпова О. Б. Школьный музей: жизнь в творчестве: методические рекомендации / под ред. О. Б. Карповой. – Вологда – Молочное: ИЦ ВГМХА, 2006. – 100 с.

3. Малышенко К. А. и др. История кредитно-денежных отношений: учеб. пособие. – Из-во: ГПА (филиал) ФГАО УВО КФУ им. В. И. Вернадского в г. Ялте, 2015. – 137 с.

4. Газета Ялта культурная и коммерческая. – 2015. – 13 февраля. – № 6 (1089). – С. 19.





А. А. Картавова, Н. Н. Коваленко

УДК 7.05:025.174

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВ ПЛОСКОСТНОЙ КОМПОЗИЦИИ ПО КИМБЕРЛИ

Современный плакат является важнейшим средством визуальной коммуникации, одним из основных продуктов графического дизайна.

Плакат – это искусство, к которому художники обращаются по «приказу сердца», и тогда появляются «авторские плакаты», которые впоследствии остаются основными носителями художественного самоутверждения их авторов [4, с. 5].

Целью данной работы является литературно-аналитический анализ и структурный анализ, который представляет возможность исследовать основы плоскостной композиции по Кимберли. Постановка цели обуславливает выполнение следующих задач:

- изучить и систематизировать научные литературные источники;
- раскрыть понятие и значение пропорций золотого сечения в композиции;
- проанализировать визуальные источники информации плакатного искусства;
- выявить общие закономерности основ плоскостной композиции.

Объектом исследования является изучение основ композиции.

Предметом исследования является плоскостная композиция в плакате.

Научная новизна данной работы заключается в использовании структурного анализа как системы взаимосвязанных элементов в изучении основ плоскостной композиции.

Практическая ценность: использование исследования при решении плаката определённой тематики.

Плакат – это крупноформатное лаконичное графическое изображение, сопровожда-

емое текстом, в плакате основную роль выполняет визуальный образ. Плакат – наиболее массовая форма изобразительного искусства, выполняющая определённую утилитарную функцию и нацеленная на решение конкретных социальных задач. Его основная идея должна быть выражена ясно, доходчиво, непротиворечиво [4, с. 4].

В число визуальных принципов входят классические системы пропорциональности – золотое сечение и динамические прямоугольники, а также соотношения и пропорции, взаимосвязанность форм и регулирующие линии [3, с. 7]. В данной статье исследованы принципы геометрической композиции и представлен анализ в соответствии с ними ряда плакатов.

Правильная расстановка акцентов в построении композиции усиливает её выразительность. Геометрически конструктивная организация плоскости картины объединяет акцентными точками между собой и укрепляет её построение [2, с. 69].

Акценты усиливают силовое поле картины и её воздействие на зрителя. Задерживая свой взгляд то на одном, то на другом акценте, зритель начинает ощущать расстояние между ними и реагировать на simultанное линейное движение. Он зрительно следует за движением линий, фиксирует фигуры и их масштабное изображение [2, с. 68].

Работая над художественным образом, необходимо знать, как организовать внимание зрителя, как правильно выстроить композицию, чтобы создать целостность восприятия плаката. Наиболее общие закономерности композиций – законы единства, соподчинения, равновесия, видоизменения, соразмерения [4, с. 25]. Следует подчеркнуть, что создание целостной гармонической композиции плаката возможно только при условии системного, комплексного и уравновешенного подхода на основе всех факторов композиции.

Из всех известных способов приведения пропорций к единству наиболее устойчивыми оказались два: в музыке – теория



созвучных интервалов, в области зрительного восприятия форм – деление в крайнем и среднем отношении, или золотое сечение [1, с. 43].

Пропорции – это равенство двух отношений. Пропорции имеют большое художественное значение. Они определяют соразмерность и гармоничность элементов формы, всех её частей друг с другом и целым.

Предпочтение, которое отдаётся золотому сечению, не связано лишь с эстетическими взглядами человека, но также является частью соотношения форм роста живых организмов. Биологические формы роста находятся в вечном стремлении приблизиться к этим пропорциям.

Гиорги Доцци в своей работе «Сила пределов» писал о золотом сечении следующее: «Сила золотого сечения порождать гармонию проистекает из его уникальной способности объединять разные части в целое, сохраняя своеобразие каждого элемента» [3, с. 10].

Равно как и множеству растений и животных, принцип золотого сечения присущ человеку. Возможно, ещё одна причина когнитивного предпочтения золотых пропорций заключается в том, что лицо и тело человека имеют такие же математические соотношения, как и всё живое.

Следует обратить внимание на труды древнегреческого учёного и архитектора Марка Витрувия Поллиона. Он писал, что архитектура храмов должна основываться на пропорциональности совершенного человеческого тела, в котором гармония свойственна каждой части [3, с. 14]. Витрувий, описывая эти пропорции, объяснил, что рост хорошо сложенного человека равняется длине его распростёртых в стороны рук. Рост и длина вытянутых рук составляют квадрат, заключающий в себе тело человека, притом что руки и ноги касаются круга, центром которого служит пупок. Согласно этой системе человеческое тело делится пополам в паховой области и по золотому сечению в точке пупка (Рис. 1).

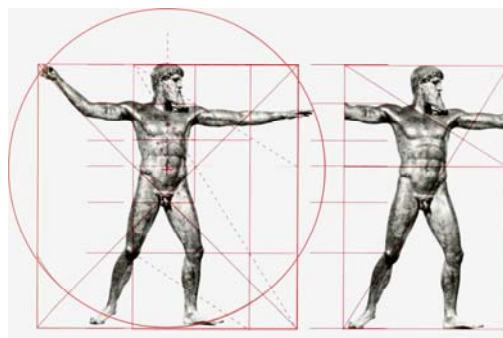


Рис. 1. Анализ статуи Зевса по канону Витрувия

Плакат – произведение искусства, создаваемое на плоскости прямоугольной формы. Поэтому изучение гармонии лучше проводить на геометрических композициях прямоугольной формы. Подробнее рассмотрим процесс построения золотого прямоугольника (Рис. 2).

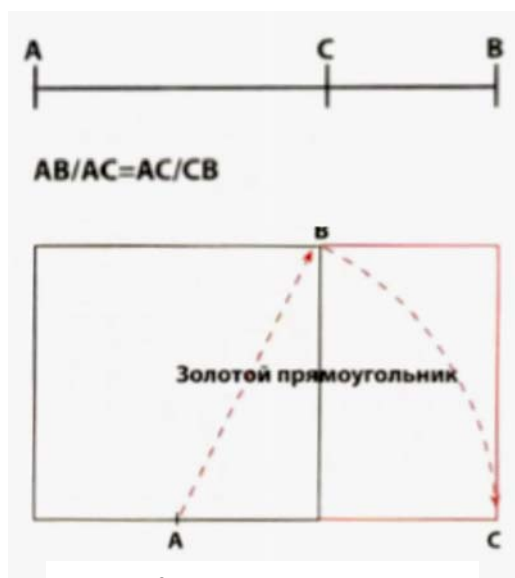


Рис. 2. Построение золотого прямоугольника

Стороны золотого прямоугольника соответствуют божественной пропорции, которая, в свою очередь, получается путём деления линии на два сегмента таким образом, чтобы отношение всей линии АВ к более



длинному отрезку AC равнялось отношению более длинного отрезка AC к более короткой части CB. Оно составляет приблизительно 1,61803:1 [3, с. 26].

Пятиконечная звезда, сформированная диагоналями правильного пятиугольника, – это пентаграмма, центром которой является ещё один правильный пятиугольник. Такая прогрессия убывающих пятиугольников и пентаграмм известна как «арфа Пифагора», она также связана с золотым сечением. На основе правильного пятиугольника, при соединении углов основания с вершиной, выстраивается золотой треугольник – равнобедренный треугольник с двумя равными сторонами, известный также как «совершенный», обладает теми же качествами что и золотой прямоугольник [3, с. 33].

Особые пропорциональные свойства золотого сечения очень близки к соотношению чисел из последовательности Фибоначчи. Последовательность – это ряд чисел, каждое из которых является суммой двух последующих: 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34... Первые числа ряда начинают стремиться к золотой пропорции, и любое число сверх пятнадцатого номера последовательности при делении на следующее число приблизительно даёт частное 0,618, а любое число при делении на предыдущее примерно равняется 1,618 [3, с. 31].

Конструирование картины должно начинаться уже с первых предварительных эскизов к ней. Это помогает определить её оптимальный формат и перейти от эскиза к конструктивной выстроенности композиции [2, с. 69].

Следует также обратить внимание на ритм, как средство, обеспечивающее порядок элементов любой формы в композиции. Ритм основан на повторах и созвучиях точек, линий, геометрических форм, пятен, объёмов, а также различных пропорций, текстур и цветов. Ритм возникает при тактовом повторении элементов, когда ощущается регулярность в соотношении вертикального и горизонтального, сильного и слабого, длинного и короткого. Он может проявляться

и при неупорядоченном, непрерывно длящемся, свободно текучем движении.

Что такое ритм, до некоторой степени можно понять и объяснить, но его глубинная природа объяснению не поддаётся. Написанное в ритмическом ключе обладает своеобразной внутренней динамикой, что роднит его с живыми формами. Если же в написании букв нет динамики, их вид неритмично холоден, прерывист и враждебен [2, с. 102].

Наиболее общие закономерности композиций – законы единства, соподчинения, равновесия, видоизменения, соразмерности. Каждый из этих законов раскрывается с помощью принципов композиции. Закон единства проявляется на основе принципов функциональности и структурности, закон соподчинения – на основе принципов масштабности и контрастности, закон равновесия – симметричности и тектоничности, закон видоизменения – пластичности и тональности, закон соразмерения – на основе композиционных принципов ритмичности и пропорциональности.

Композиционные принципы, в свою очередь, раскрываются композиционными средствами. Их названия родственны своим принципам. Например, принцип функциональности есть взаимодействие функций каждого элемента композиции. Точно так же принцип структурности представляет собой взаимодействие структур всех элементов композиции.

Закон единства – главный закон композиции, поэтому анализ произведений искусства плаката следует начинать именно с него.

Композиционный закон равновесия осуществляется в процессе реализации его принципов – симметричности и тектоничности с помощью композиционных средств: различного вида симметрии и разных форм тектоник, как это показано на схеме (Рис. 3).

Симметричность определяет положение главного смыслового центра, распределение визуальных масс и пространств композиции относительно осей равновесия, обуславливает вид симметрии каждого элемента. В искусстве плаката редко встреча-



ются полностью симметричные композиции, абсолютно уравновешенные относительно оси или центра симметрии листа.



Рис. 3. Схема композиционных средств

В подавляющем большинстве случаев композиция плакатов асимметрична относительно оси симметрии, но полностью уравновешена относительно оси равновесия, располагающейся вблизи оси симметрии. Асимметричная композиция характеризуется тем, что её ось равновесия находится на значительном расстоянии от оси симметрии, и её должна уравновешивать другая композиция, которая дополняет её до целого, уравновешенного в их единстве. Динамическая ось асимметричной композиции не должна выходить за пределы границ, определяемых точками золотого сечения по обе стороны от оси симметрии. За этими пределами асимметричная композиция перестаёт быть целостным произведением, переходит в категорию фрагмента.

Принцип тектоничности предполагает создание таких силовых взаимодействий между элементами композиции, которые будут раскрывать соответствующую сторону художественно-образной задачи плаката. Тектоничность целого складывается из тектоник всех и особенно главных элементов композиции. Тектоника скрепляет все части в единое целое, придаёт каждому элементу такую степень визуальной свободы движения, которая ему необходима и достаточна в условиях равновесия, обусловленного проявлением функции частей и целого [4, с. 32].

Начнём анализ визуальных источников плакатного искусства словами Ле Корбюзье

из книги «Модуль», где он описывает, как, подвергнув проверке работы Сезанна и Микеланджело, автор обнаружил известную истину: правильный угол определял композицию, местоположение главного угла господствовало над всем ансамблем [3, с. 45]. Из этого следует, что композиция произведений искусств подчиняется определённым правилам, существуют регулирующие линии, которые определяют композицию.

Плакат «Folies-Bergere» Жюль Шере – привлекательная и динамичная работа, хорошо передающая движение группы танцоров. На первый взгляд композиция произведения кажется спонтанной, не организованной геометрически, но при более тщательном рассмотрении обнаруживается глубоко продуманная визуальная структура.



Рис. 4. Анализ плаката «Folies-Bergere» Жюль Шере.

Расположение рук и ног танцоров точно совпадают с линиями пятиугольника, помещённого в круг. Внутри пятиугольника вписывается пентаграмма, которая, в свою очередь, выстраивает пятиугольник меньшего



размера. Отношение сторон пятиугольника, составляющих пентаграмму, равняется золотой пропорции – 1:1,618. Центром плаката служит ось поворота бедра танцовщицы, а ноги танцоров создают обрамляющий танцовщицу треугольник с вершиной в верхней части пентаграммы [3, с. 46]. Конечности и плечи персонажей изображены в чётком соответствии с геометрической структурой. Так же и миниатюрная фигура внизу подчиняется этой структуре – её голову пересекает круг и пятиугольник (Рис. 4).

В результате анализа плакат «Job» Жюль Шере, можно сделать следующие выводы, что он также подчинён законам геометрии и принципам композиции. Художник применял их для придания целостности своим работам (Рис. 5).

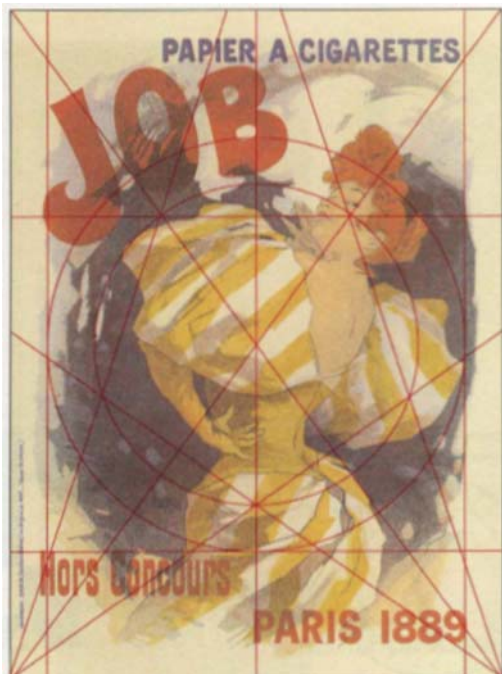


Рис. 5. Анализ плаката «Job» Жюль Шере

Подробнее рассмотрим пропорции формата. Круг с центром, совпадающим с центром листа, определяет расположение фигуры и литер «Job». Диагональ, идущая от верхнего правого в нижний левый угол,

визуально упорядочивает расположение головы, таза и руки. Диагональ от верхнего левого в нижний правый угол проходит через плечо и верхнюю часть бедра. Если растянуть пентаграмму, вписанную в круг, становится очевидным, что нижняя часть плаката совпадает с основанием пентаграммы, а его верхние углы касаются круга [3, с. 49].

Таким образом можно сделать следующие выводы:

- раскрыто понятие и значение пропорций золотого сечения в графической композиции;
- проанализированы визуальные источники информации искусства плаката;
- выявлены общие закономерности основ плоскостной композиции;
- исследован ритм как средство, обеспечивающее порядок элементов любой формы.

В заключение следует привести слова Ле Корбюзье из его работы «Модульор» 1949 г., о том, что регулирующие линии не являются заранее запланированными, они выбираются в зависимости от потребностей самой композиции [3, с. 103]. Регулирующие линии устанавливают геометрическое равновесие. Геометрическое построение и планирование является неотъемлемой и фундаментальной частью процесса создания дизайна.

АННОТАЦИЯ

В данной работе проведён структурный анализ плаката, целью которого является выявление значения геометрически организованной плоскостной композиции в плакате на основе пропорций золотого сечения. Проблема отсутствия определённых знаний в области визуальных принципов геометрической композиции, ведущая к потере концептуальных идей в процессе воплощения, является актуальной. Геометрическая организация является средством построения композиции.

Ключевые слова: плакат, композиция, пропорции, золотое сечение, геометрическая композиция, регулирующие линии, золотой прямоугольник, пентаграмма, золотой треугольник.



SUMMARY

This article shows a structural analysis of the poster. The purpose of the analysis is identifying values of geometrically organized dimensional composition in the poster, which is based on the proportions of the golden section. The problem of the lack of specific knowledge in the area of visual principles of geometric composition leads to the loss of conceptual ideas in the process of creation, therefore, is relevant. Geometric organization is a way of construction in composition.

Key words: poster, composition, proportion, the golden section, a geometric composition, regulating line, golden rectangle, pentagram, golden triangle.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкотруб И. Т. Основы художественного конструирования. – К., 1988. – 191 с.
2. Иттен И. Искусство формы. Мой форкурс в Баухаузе и других школах. – Stuttgart: Verlagsgruppe Dornier GmbH, 1963, 1975. – 136 с.
3. Элам К. Геометрия дизайна. Пропорции и композиция. – СПб.: Питер, 2011. – 112 с.
4. Кудин П. А., Ломов Б. Ф., Митькин А. А. Психология восприятия и искусство плаката. – М.: Плакат, 1987. – 208 с.
5. Шевченко В. Я. Композиція плаката: навч. посібн. – Харків: Колорит, 2004. – 123 с.



А. А. Гусаренко, И. Н. Коваленко

УДК 7.05:7.037.3

ТРАДИЦИИ ФУТУРИЗМА В СТРУКТУРЕ ДИЗАЙНЕРСКИХ ОБРАЗОВ РУССКИХ БЫЛИН

В литературе повествование часто сопровождается или даже заменяется подробным изображением его предметного мира. Это помогает передавать настроение, характеры, отличительные черты времени. Образ предметного мира всегда являлся глубоким творческим источником во всех жанрах искусства.

Создавая материальную среду, люди пытаются решить утилитарную задачу. Они выражают в форме предмета и в его структуре своё восприятие мира. Предметное окружение играет важную роль в процессе коммуникации между людьми и поколениями. Искусство книги является связующим звеном между жизнью, деятельностью и художественным осмыслением, а это, в свою очередь, отражает особенности сочетания предмета и образа.

Проблема изучения воплощения, создания художественного образа всегда была актуальной, потому что она тесно переплетена с эстетическими идеалами исторической эпохи, с социальным и техническим прогрессом, вкусами людей и даже модой.

Целью настоящей статьи является исследование и попытка создания художественного образа в «Русских народных былинах», используя характерные черты современного искусства, а именно стиля XX века – футуризма.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Исследование создания художественного образа;
2. Анализ художественного образа в «Русских народных былинах»;



3. Исследование характерных черт современного искусства XX века – футуризма;

4. Разработка системы использования характерных черт футуризма в дизайне современной книги, а именно «Русских народных былин».

Объект исследования – «Русские народные быliny», сборники:

– Кирши – Данилова;

– Рыбникова;

– Кирьевского;

– Гильфердинга, издание 1903 года, г. Москва.

Предмет исследования – художественный образ.

Взаимосвязь человека и предметного окружения является одной из самых распространённых и разработанных тем в изобразительном искусстве. Начиная с древности и до наших дней изображение вещи в живописи, графике позволяло создавать сложный смысловой фон, добиваться особой интонации, делать необходимые акценты как в сложносюжетных произведениях, так и в кажущихся простыми и безыскусными поэтических образах предметного мира. Образ предметного окружения ярко выступает и в литературе при описании и перечислении вещей, выявляющих и отмечающих характер героев, их настроение, место и время действия. Способов такой интерпретации вещного мира очень много [1, с. 115].

Художественный образ – своеобразная форма отражения человеком действительности, заключающаяся в преобразовании представлений и понятий в материале, специфическом для определённого вида искусства. В искусстве книги это иллюстрация, шрифт, заглавные буквы. Анализу подлежат форма, цвет, композиция набора, бумага. Отражение образа состоит не в изображении характеров и событий, а в выражении свойств человеческой души. Содержание образа в искусстве книги выражено на уровне микроощущений, эмоционально-оценочной деятельности.

Структура художественного образа определяется не только сущностью отражаемых

явлений, но и способом отражения, методом создания художественного образа. Творческий метод в искусстве книги бифункционален: решаются утилитарная и эстетическая задачи одновременно. Отличие от творческого метода других искусств состоит в умении найти органичное единство этих свойств. Для бифункционального искусства характерны содержательно-формальная характеристика, понятие «стиль». Структура художественного образа раскрывается в элементах формы. Соотношение пропорций, объёмов, ритма, цвета позволяет сообщить форме конкретный, образный характер, поэтический смысл, заражающий человека определёнными чувствами и настроениями. Понимание этих качеств является фундаментом, часто именно от этого идёт построение художественного образа.

Специфика художественного образа определяет особенности его восприятия. Это связано с эмоциональным зарядом, так как происходит общение человека с книгой. Мышление основано на элементарных ассоциациях, является предпосылкой творческой работы. Чем шире взаимодействие человека с окружающим его миром, тем больше стимула для движения мысли, шире возможности для ассоциативной работы мозга. Обогащение памяти представлениями многообразных форм, накопление представлений составляет тот необходимый материал, из которого и создаются новые образы.

Воображение – своеобразная форма отражения человеком действительности, которая заключается в преобразовании имеющихся представлений и понятий, и создании на их основе образов. Практическая реализация этих образов и приводит к появлению материальных и духовных ценностей.

Создание образа предполагает проведение предварительного анализа предметов и явлений. Часто и признаки предметов соотносятся, синтезируются в новые, до сих пор не встречающиеся, комбинации. В результате создаётся образ или система образов, в которой реальная действительность отражается человеком в преобразованном,



новом виде и содержании. Образность решения – обязательное качество произведения искусства любого вида жанра. Известны некоторые системы создания художественного образа:

1. Обобщённо-символический образ, где образность достигает высшей меры обобщения и приобретает особую значимость, превращаясь иногда в символ;

2. Образ-картинка, где образность выступает в бутафорско-театрализованном плане;

3. Ассоциативный образ, где образность присутствует очень деликатно и форма произведения воспринимается современной и жизненной, с некоторой эмоциональной окраской.

Приёмы творческой работы над образом могут идти по направлениям:

- вычленение из целостного образа предмета какого-либо его свойства;
- соединение вычлененных свойств;
- усиление или ослабление свойств;
- перенос этих свойств на объект творчества.

Ассоциация – явление, в котором одно представление вызывает по сходству, смежности или противоположности другое. Существуют следующие принципы ассоциации:

1. Принцип смежности – один образ постоянно соединяется с другим;

2. Принцип сходства – одни образы вызывают представление о других образах на основании сходства по общей форме, цветовому решению. Аналогия – есть прямое подобие;

3. Принцип противоположности – одни представления вызывают другие, противоположные им.

Образы в воображении человека имеют три пути возникновения:

1. Натуралистическое копирование окружающей (изобразительной) среды;

2. Логически переработанная и упрощённая до определённой геометрической замкнутости и лаконичности природная форма;

3. Создание абстрактного и символического образов.

Правдивость изображения с натуры, обязательная в изобразительном искусстве, может сочетаться с элементами мифической условности, движение может быть занятным и забавным, хотя в известной мере и неестественным, сказочным, фантастическим. Обращение к объектам духовной и материальной культуры требует их изучения в связи со всей окружающей средой, условиями общественно-экономического уклада, идеологией, этическими нормами. «Обращаясь к народному искусству, следует брать его философию» – Ле Корбюзье.

Анализ текста народных былин исследуемого сборника показал, что во всех текстах встречаются чёрно-белые иллюстрации, оригинальный шрифт и достаточно символическая заглавная буква. Шрифт и предметное изображение являются элементами одной композиции. В данном случае шрифт занимает как бы лидирующую позицию в создании художественного образа произведения.

Выдающийся немецкий дизайнер шрифта Альберт Капр писал, что шрифт является чувственным и красноречивым средством выражения. Художественная культура шрифта – важная и неотъемлемая составляющая художественной национальной культуры. Шрифт – «лицо» своего времени, он живёт и развивается самостоятельно и вместе со всеми искусствами. Развитие визуальной культуры, фундамент культурного общения – это, прежде всего, изучение истории письменности, букв, и шрифта как основы визуальной коммуникации. Изобретение письменности привело к рождению и развитию всех форм духовной деятельности человека. В буквах нашёл своё отражение приобретённый в течение тысячелетий опыт человека, его представление о гармонии, о мире в целом во всём его разнообразии. Каждая буква имеет уникальную эмоциональную окраску, и существует в виде лаконичных отношений простых изобразительных форм [3, с. 93].

Алфавит – средство общения с людьми. Шрифт несёт большую смысловую и эмоциональную нагрузку. Шрифт – не только



средство передачи информации, он должен производить впечатление. Книга – наиболее яркое проявление духовной жизни общества. Изучение книжной культуры – комплексная проблема, так как культура книги – часть общественной культуры. Письменность – одно из условий существования науки и культуры. Русская книга, образ, который складывается из многих компонентов, представляет собой богатейший памятник искусства. Если рассматривать культуру России начиная с XI века, и особенно книжную культуру, прежде всего возникает чувство удивления и восхищения широтой её распространения. Дошедший до нашего времени фонд – лишь малая толика того, что создавалось веками.

В. Н. Перетц писал в 1904 году: «Мы, русские, можем похвалиться изобилием рукописного материала, оставленного нам многовековой исторической жизнью». Действительно, авторов и литературных произведений в Древней Руси было гораздо больше, чем переводов. В Древней Руси центрами книжности, образованности были монастыри и храмы. Устав требовал, чтобы монахи в свободное от работы время занимались чтением. Изучение искусства русской книги было начато давно. Но сведения о переписчиках и художниках книги крайне малочисленны. Это ещё раз подтверждает актуальность выбранной для исследования проблемы. Средневековая русская литература богата выдающимися произведениями, эти произведения были откликами на современные события, отличались поэтическим стилем изложения, близостью к устному народному творчеству.

XIV век – время страшное и переломное для Руси, время становления Московского государства. После более чем столетнего татаро-монгольского ига русский народ начинает потихоньку спланиваться. Появились надежды на возрождение могущества страны. В XIV веке происходит мощный подъём национального самосознания, всей русской культуры. Кратко суммируя сказанное о Русской письменности XIV–XV вв., можно вы-

делить технические приёмы и выражения, богатые и часто цветные иллюстрации произведений. Песнотворцы достойно прославляют благочестивую жизнь, высокие духовные идеалы, культурные и нравственные ценности России – её вечное достояние. Только в XVII веке беспрецедентный авторитет песнопений был подвергнут сомнению, но современники оставались очарованными одухотворённостью и поэтичностью произведений.

С конца XIX в., и особенно в XX в., роль и место искусства книги в художественной культуре России заметно меняются. В предшествующий период для книги в основном работали графики или просто ремесленники. А в конце века к ней порой обращались ведущие мастера русской живописи. Работа их вся в области иллюстрации и остаётся в сущности эпизодической, включаясь часто в характерные для времени «сборные» книги, которые, как целое, этих художников не интересовали. Отдельные иллюстрационные серии выполняли в это время И. Я. Репин, В. И. Суриков, В. А. Серов, В. М. Васнецов, Л. О. Пастернак. К этому десятилетию относятся иллюстрации М. А. Врубеля. Начавшееся и в России возрождение изящной художественно целостной книги было связано почти целиком с деятельностью молодых петербургских мастеров из группы «Мир искусств». Главным был для художников не рассказ, но воплощение стиля, создание эстетизированной атмосферы книги, её целостной духовной среды. И потому в иллюстрациях становилось главным начертательное, собственно графическое начало, подчинявшее себе пространственную структуру и сюжетность. При всём своём эстетизме все эти художники вполне доверяли современной им полиграфической технике. Их тонкая кружевная графика была плоскостной, силуэтной, линейной, без потерь воспроизводилась качественной цинкографией [2, с. 265].

Иллюстрация как элемент графического дизайна всегда была связана с изобразительным искусством. Иллюстрация



есть яркое проявление восприятия окружающего мира, исторического момента автором.

А. Капр сказал: «Духовное содержание формы шрифта не является некоей абсолютной сущностью, оно отражает отношение художника к форме».

Анализ исследуемого объекта показал, что буква, шрифт – это изобразительная форма. Буква-образ может быть иллюстративной, ассоциативной или абстрактной. В тоже время визуальная организация формы должна сделать букву зрительной и понятной. Заглавная буква, инициал, буквица – первая прописная буква любого раздела или главы книги. Буквица всегда увеличенного размера. Она может быть по-разному выполнена: наборная, увеличенного размера, рисованная простая или декоративная, с сюжетным рисунком. По характеру и сложности рисунка можно разделить на следующие виды:

- в виде большой прописной буквы, которая отличается по размеру или цвету;
- рисунок простой, умеренный;
- декор сложный, превалирующий над текстом или другими элементами шрифтовой композиции.

В исследуемом тексте встречаются все три вида заглавной буквы. Это усиливает эмоциональную окраску текста былин, рождая уникальный, неповторимый художественный образ. Изображение является одним из главных средств воздействия на разум и чувства.

В дизайне стиль – это способ выражения смысла и художественной ценности работы. Характерным признаком стиля является его относительное постоянство, относительная устойчивость. Стилизация, в отличие от стиля, представляет собой формирование художественного образа путём использования внешних признаков выбранного стиля.

В XX веке в визуальной культуре доминировал модернизм. Очень важно увидеть черты исторических типов визуальных культур в контексте графического дизайна. Использование того или иного стиля необходимо для его унификации и придания ему художественной ценности [4, с. 298].

История XX века необычайно насыщена появлением новых стилей, течений в изобразительном искусстве как способе самовыражения художников. Но наибольшее влияние оказали футуризм, кубизм, супрематизм, конструктивизм.

В настоящей работе был проанализирован футуризм, его характерные черты, всё то, что повлияло на дальнейшее развитие графического дизайна. Это течение нашло своё выражение в литературе, театре, драматургии, поэзии, то есть в тех жанрах искусства, где присутствуют буква, слово, шрифт, иллюстрация, сюжетная линия и художественный образ.

Футуризм был основан в 1909 году итальянским писателем Филиппо Томмазо Маринетти. Само название этого движения указывает на то, что оно отмежевалось от прошлого, положив в основу своей деятельности технический прогресс. Опубликованный Маринетти в 1909 году «Первый манифест футуризма» прославлял неограниченные возможности и динамизм индустрии и систем коммуникации. Являясь первым культурным движением, которое отдалялось от природы и восхваляло мегаполис, футуризм оказал исключительно сильное воздействие на последующие направления развития дизайна. В области графического дизайна футуризм заявлял о себе через использование экспрессивных форм типографского набора. Кроме того, идея экспрессивной структуры воплощалась в построении поэтических фраз [5, с. 92].

Наибольшее развитие среди жанров искусства футуристов получила книга. Часто это была авторская рукодельная книга, в которой и текст, и иллюстрации, и печать выполнялась одним человеком. Сама техника тиражирования варьировала от обычной высокой печати и литографии до коллажа и стеклогрфии. Среди первых футуристических изданий – поэтический сборник «Садок судей» (1909 г.), необычайный тем, что отпечатан на светло-голубых обоях. То есть слово имеет не только смысл, но и графическую форму. Одновременно и



новая живопись влияла на литературу. Книга оказалась на перекрестке совершенно необычных литературных, живописных и визуально-графических концепций. В изданиях применялись три основные техники. Во-первых, авторская графика, будь то в работе над иллюстрацией или написании текста от руки. Во-вторых, коллаж, наклейка, сборка книжки из разноцветных страниц, нередко неровно обрезанных и разного формата. И, в-третьих, игра с типографским набором. Художники и литераторы по-разному относились к визуализации текста. Коллаж успешно конкурировал с гравюрой и литографией. Однако, художник творит образы, не прикасаясь карандашом и кистью к бумаге. Он собирает, комбинирует варианты из заранее подготовленных элементов – кусочков яркой гляцевой бумаги, обрезков обоев, кусочков фольги. Коллаж – это технологическая композиция. Текст в такой композиции может существовать лишь в качестве отдельного блока, напечатанного на бумаге и приклеенного к странице или обложке точно так же, как и все остальные детали [3, с. 106].

Художественный образ любого предмета (архитектурного сооружения, предмета быта, книги), определяется прежде всего назначением. В облике любого предмета автор выделяет те черты, которые позволяют верно определить его функцию с помощью определённых средств, которые называются средствами художественной выразительности. Это средства различных видов искусства, которые эмоционально воздействуют на зрителя. К ним мы относим форму, материал, цвет. Вещь нравится благодаря тем ценностным свойствам, которыми она наделена. Но так как форма вещи, прежде всего, доступна восприятию, то она и становится признаком полезных и ценных свойств вещи – человеку нравится не только вещь, но и форма. Ценность закрепляется в композиционной структуре. Выступая в качестве характеристики целесобразности, совершенства, полезности, форма способна вызывать эмоциональные переживания. Книга проявляет свою синтетическую сущность, впитывая в себя воз-

можности эксперимента сразу многих искусств.

Проведённые исследования выявили возможность создания системы использования характерных черт одного из самых ярких стилей XX века – футуризма – в дизайне современной книги. В футуристической художественной системе есть свои формально-композиционные закономерности, которые позволяют отличить этот стиль от других:

- образование новых художественных смыслов при помощи комбинации;
- определённая динамика композиции;
- экспрессивность формы.

Использование одновременно нескольких техник позволяет создать яркий, запоминающийся художественный образ в произведении. Композиционно это отражает заложенную графическую идею. Художники обогатили книжный и графический дизайн новыми техническими и композиционными приёмами. Эти приёмы могут быть использованы в дизайне современной книги, а именно «Русских народных былин».

По результатам проделанной работы можно сделать следующие выводы.

1. Был исследован процесс создания художественного образа.
2. Был сделан анализ воплощения художественного образа в текстах «Русских народных былин».
3. Были исследованы характерные черты стиля XX века – футуризма – с целью использования в дизайне современной книги.
4. Впервые была предложена система использования характерных черт стиля футуризм при создании новой версии «Русских народных былин».

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена исследованию создания художественного образа в «Русских народных былинах», анализу стиля XX века, а именно футуризму, с целью использования характерных черт в дизайне современной книги.

Ключевые слова: художественный образ, «Русские народные былинны», футуризм, дизайн современной книги.



SUMMARY

The article is devoted to the research the image in «Russian national folk», to the analysis of the XX century style, namely Futurism, in order to use the characteristic features in design of modern book.

Key words: image, «Russian national folks», Futurism, design of modern book.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аронов В. Р. Художник и предметное творчество. – М.: Советский художник, 1987. – 232 с.
2. Герчук Ю. Я. История графики и искусства книги. – М.: Аспент Пресс, 2000. – 265 с.
3. Лаврентьев А. Н. История дизайна. – М.: Гардарики, 2007. – 107 с.
4. Лисняк В. Графический дизайн. – К.: Биос Дизайн Букс, 2009. – 93 с.
5. Ш. Фиелл, П. Фиелл. Энциклопедия дизайна. – М.: Астрель, 2008. – 93 с.



ДОКТОРСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ





М. В. Масаев

УДК 930.1

**ФЕНОМЕН
СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ИДЕИ
И. А. ИЛЬИНА: ПРОБЛЕМА
ПОСТИЖЕНИЯ НА ФОНЕ
ПОИСКА ИДЕОЛОГИИ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

Проблема поиска и надлежащего применения некоей единой универсальной идеологии интересовали человечество с незапамятных времён. На наш взгляд, одним из апогеев этого поиска была реализация в России коммунистической идеи, воплотившаяся в строительстве, как многие когда-то полагали (а есть и те, которые полагают и сейчас), идеального общества. Одним из непосредственных участников этого процесса, пережившим начало эпохи великих перемен и потрясений, был Иван Александрович Ильин. Вот почему к творчеству выдающегося русского философа И. А. Ильина (1882–1954) обращаются всё чаще и чаще. Пример тому – многочисленные конференции, посвящённые анализу его наследия.

К сожалению, эти обращения связаны, главным образом, с религиозной и культурологической составляющей его творчества. И это не удивительно. В резко и катастрофически меняющемся мире это просто безопасно для современных учёных, обращающихся к творчеству интересного философа недалёкого прошлого. Писали о философии искусства И. А. Ильина и мы [1, с. 308–316].

До сих пор современные исследователи недостаточно обращаются к политической составляющей философии И. А. Ильина. Интересны его работы о федерациях и псевдофедерациях [2; 3; 4; 5; 6]. Но современные учёные и России, и Украины не спешат решиться на публичный анализ этих работ.

Поднять вопрос об умершем и в России, и в Украине социализме не так опасно, как анализировать вопрос о федерализме. В России федерализм – основа российского государственного устройства, а в Украине серьёзная постановка вопроса о федерализации уже привела к неухающей кровопролитной войне, в которой кроме украинцев уже погибли и голландцы, и малайзийцы, и индонезийцы, и австралийцы, и канадцы, и бельгийцы, и британцы.

Актуально проанализировать идеи И. А. Ильина о федерализации? Актуально, но опасно. Поднять вопрос о социализме в творчестве И. А. Ильина менее, может быть, актуально, но более безопасно. Что мы и делаем.

Объект исследования – философия И. А. Ильина.

Предмет исследования – философская рефлексия у И. А. Ильина социалистической идеи в плане прикладной политологии.

Цель работы – показать спекулятивность философии И. А. Ильина в рефлексии социалистической идеи, заменяющего символ социализма симулякр социальности и пытающегося замаскировать основанный «на частной инициативе и частной собственности» капитализм.

Методика исследования основывается, в частности, на разработанной нами концепции парадигмальных образов и символов эпох, цивилизаций и народов, которая изложена в книгах «Философия истории» [7], «Curriculum vitae парадигмальных образов и символов эпох и цивилизаций» [8] и диссертации на соискание учёной степени доктора философских наук [9] и многочисленных статьях. Особенно применимы в настоящем исследовании идеи Ж. Бодрийера и Е. Г. Прилуковой о симулякрах, развитые нами в статье «Экономическая категория среднего класса как симулякр справедливости капиталистического общества» [10, с. 75–78] и в нашей докторской диссертации [9, с. 8].

Новизна работы заключается в историко-софском анализе поставленной проблемы сквозь призму концепции парадигмальных



образов и символов эпох, цивилизаций и народов и ракурсе прикладной политологии.

Всю жизнь увлекавшийся философией Г. В. Ф. Гегеля (в 1918 г. он защитил по философии Г. В. Ф. Гегеля и магистерскую, и докторскую диссертации), И. А. Ильин начал как мыслитель социалистических идей. «Было время, когда среди русской интеллигенции господствовало воззрение, что «порядочный человек не может не быть социалистом» и что «только социализм» осуществит на земле свободу, равенство, братство и справедливость», – писал И. А. Ильин [11, с. 37]. Философ полагал себя «порядочным человеком» и принимал социализм безоговорочно.

В Советской России, пользуясь благосклонным отношением большевиков к «алгебре революции», как называл философию Г. В. Ф. Гегеля А. И. Герцен (на что указал сам В. И. Ленин в статье «Памяти Герцена»), И. А. Ильин смог защитить и магистерскую, и докторскую диссертации по философии. Но ужасы гражданской войны и первых лет Советской власти, от которых возопил даже пролетарский писатель А. М. Горький, заставили И. А. Ильина эмигрировать. В эмиграции бывший убеждённый социал-демократ сблизился с белоэмигрантами и продолжил активно «изживать» свой социализм.

Со временем, «изживая» социализм, философ пришёл к мнению, что социализм и социальность – не одно и то же. «Социальность», по определению И. А. Ильина, – «это живая справедливость и живое братство людей» [12, с. 39]. «Социальность» есть цель и задача государственного строя, создаваемого, по слову Аристотеля, «ради прекрасной жизни». «Социализм» же есть только один из способов, предложенных для осуществления этой цели и этой задачи» [12, с. 40].

Разделив социальность и социализм, делая «социализм» как бы частью «социальности», философ пошёл дальше. Он объявил социализм и социальность несовместимыми [12, с. 39–42].

«Социализм» у него стал «антисоциален», «искать социальности надо в ином, новом, несоциалистическом строе» [11, с. 38].

«Мы, русские христиане, по-прежнему будем искать в России социального строя. Однако на основах частной инициативы и частной собственности» [11, с. 38], – писал философ в 1948 г. Он умер в 1954 г.

В 1991 г. советский народ попытался искать новый социальный строй «на основах частной инициативы и частной собственности». Что из этого получилось, мы увидели. Советский Союз был развален на 15 государств. Сейчас их уже 17, не считая Приднестровья, Донецкой и Луганской народных республик. Социализма нет, нет и социальности. На основах частной инициативы и частной собственности выросли олигархические государства со всеми вытекающими отсюда последствиями.

К апологии такого общества И. А. Ильин пришёл, заменив ставшее символическим понятие слово «социализм» на симулякр «социальность», прикрыв им понятие «капитализм».

Стимулируя обращение к философии И. А. Ильина, власти надеются, что его спекулятивная философия поможет людям изжить в себе пережитки коммунистического прошлого.

Вот только то, что произошло в голове тонкого интеллигента, вряд ли произойдёт в головах трудящихся масс. Они этой философии не поймут. А если и поймут, то эффект может быть обратным. Почему думающие и соображающие лучше властей философы и не решаются затрагивать эту щекотливую тему. Но в философии, как и в политике, останавливаться в страхе и растерянности нельзя.

Таким образом, проведя историософскую рефлексию в свете концепции парадигмальных образов и символов эпох, цивилизаций и народов и прикладной политологии, можно заключить, что диалектик-гегельянец И. А. Ильин заменил символ социализма на симулякр социальности и прикрыл им общество, основанное «на частной инициативе и частной собственности».



В статье мы показали некоторую спекулятивность политической философии И. А. Ильина, а власть предержащим следует понять, что на спекулятивной философии далеко не уедешь. Опасно. А потому мы считаем поставленную нами цель достигнутой.

В рамках поставленной проблемы политическая философия И. А. Ильина, сумевшего фокуснически поменять символ «социализма» на симулякр «социальности» и объявить капитализм не капитализмом («это не будет «буржуазный строй», а строй правой свободы и творческой социальности» [11, с. 38]), а основанном на «частной инициативе и частной собственности» [11, с. 38] обществом высшей справедливости, является философией спекулятивной. Ни в России, ни на Украине, исходя из анализа сегодняшних политических реалий, основанное «на частной инициативе и частной собственности» общество не стало обществом высшей справедливости.

АННОТАЦИЯ

В рамках поставленной проблемы политическая философия И. А. Ильина, сумевшего фокуснически поменять символ «социализма» на симулякр «социальности» и объявить капитализм не капитализмом («это не будет «буржуазный строй», а строй правой свободы и творческой социальности»), а основанном на «частной инициативе и частной собственности» обществом высшей справедливости, является философией спекулятивной. Ни в России, ни на Украине, исходя из анализа сегодняшних политических реалий, основанное «на частной инициативе и частной собственности» общество не стало обществом высшей справедливости.

Ключевые слова: социализм, социальность, симулякр, политическая философия.

SUMMARY

Within the problem of political philosophy of I. A. Pyin, who can focusness to change the symbol of «socialism» by simulacrum «sociality» and declare that capitalism is not capitalism («this will not the «bourgeois order», but the order of the right freedom and creative solidarity»), and based on «private initiative

and private property» the society of the higher justice is a speculative philosophy. Neither in Russia, nor in Ukraine, proceeding from the analysis of today's political realities, based on «private initiative and private property» society has not become a society of higher justice.

Key words: socialism, sociality, simulacrum, political philosophy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Масаев М. В. Философия искусства И. А. Ильина в свете концепции парадигмальных образов и символов эпох, цивилизаций и народов (философско-исторический анализ) / відп. ред. Аляев Г., Суходуб Т. – Полтава: ООО «АСМІ», 2014. – С. 308–316.
2. Ильин И. А. Что такое федерация? / сост. и коммент. Ю. Т. Лисица. – М.: Русская книга, 1993. – Т. 2. – Кн. 1. – С. 206–209.
3. Ильин И. А. О псевдо-федерациях. / сост. и коммент. Ю. Т. Лисица. – М.: Русская книга, 1993. – Т. 2. – Кн. 1. – С. 209–214.
4. Ильин И. А. Жизненные основы федерации / сост. и коммент. Ю. Т. Лисица. – М.: Русская книга, 1993. – Т. 2. – Кн. 1. – С. 218–221.
5. Ильин И. А. Федерация в истории России I / сост. и коммент. Ю. Т. Лисица. – М.: Русская книга, 1993. – Т. 2. – Кн. 1. – С. 244–247.
6. Ильин И. А. Федерация в истории России II / сост. и коммент. Ю. Т. Лисица. – М.: Русская книга, 1993. – Т. 2. – Кн. 1. – С. 247–250.
7. Масаев М. В. Философия истории: учебно-методическое пособие. – Симферополь: Доля, 2008. – 304 с.
8. Масаев М. В. Curriculum vitae парадигмальных образов и символов эпох и цивилизаций: монография. – Симферополь: Доля, 2011. – 512 с.
9. Масаев М. В. Парадигмальні образи і символи у трансформаційних процесах епох і цивілізацій (філософсько-історичний аналіз): автореферат дис. ... доктора філос. наук. – Дніпропетрівськ, 2013. – 36 с.
10. Масаев М. В. Экономическая категория среднего класса как симулякр спра-



ведливости капиталистического общества: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції Сучасна економічна теорія та пошук ефективних механізмів господарювання. Сімферополь, 11–12 березня 2011 року. – Саки: ПП «Підприємство Фенікс», 2011. – С. 75–78.

11. Ильин И. А. Изживание социализма / сост. и коммент. Ю. Т. Лисица. – М.: Русская книга, 1993. – Т. 2. – Кн. 1. – С. 37–39.

12. Ильин И. А. Социальность или социализм? / сост. и коммент. Ю. Т. Лисица. – М.: Русская книга, 1993. – Т. 2. – Кн. 1. – С. 39–42.



О. А. Мирошников

УДК: 316.6:248.21

ХАРИЗМА: СОЦИАЛЬНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Современное общество предъявляет особые требования к людям, занимающим тот или иной политический пост. Партийная борьба, относительно недавно ещё совершенно невозможная в нашем обществе, стала привычным явлением. В процессе этой борьбы нередко возникает проблема оптимального использования харизматических качеств того или иного политика. Но насколько значим «вес» харизмы в наше время?

Харизма, харизматическая власть, харизматический вождь... Эти слова, введенные в научный оборот М. Вебером, уже не исчезнут из лексикона наук об обществе. В то же время их употребление вызывает и будет вызывать определённые вопросы. Кого мо-

жно назвать харизматическим вождём? Откуда появляется и куда исчезает харизма?

Эти и многие другие, связанные с понятием харизмы, вопросы угрожают превратиться в вечные. Одни, подобно З. Фрейду, Э. Фромму, Э. Канетти, С. Московичи, склонны считать, что обладание харизмой даёт власть. Другие, как, например, Т. Адорно и Ю. Давыдов, П. П. Гайденко полагают, что именно обладание властью служит главным источником харизмы, в особенности в современных условиях.

Цель данной работы – дать представление о харизме как явлении, истоки которого следует искать не только в социологии, но также в психологии и социальной психологии, явлении, которое, хотя и обладает на каждом из этапов исторического развития своеобразными чертами, в основе своей всегда и всюду коренится в психологии массы и потому является неискоренимым.

Власть – это качество особого рода. Человек может быть физически сильнее других, владеть большим, чем другие, состоянием и обладать многими иными преимуществами перед прочими. Ни какое-либо из этих отличий, ни все они, взятые в совокупности, не ведут автоматически к власти (хотя, разумеется, каждое из них потенциально выступает как условие власти). Как справедливо полагает Э. Фромм, «власть является результатом межличностных взаимоотношений, при которых один человек смотрит на другого как на высшего по отношению к себе». Однако он делает различие между теми отношениями «высших» и «низших», которые можно определить как рациональный авторитет, и теми отношениями, которые можно назвать «подавляющей властью» [11, с. 276].

Определяя власть таким образом, Э. Фромм говорит также и о типах власти. Но среди тех типов власти, которые он считает нужным упомянуть в этом определении, отсутствует харизматический тип. Возможно, Фромм здесь не случайно избегает говорить об этом типе власти. Действительно, введя понятие харизмы во власть, его автор,



М. Вебер, указал тем самым на проблему, которая вызывает сейчас и будет вызывать в будущем немало споров.

Харизма понимается как некое экстраординарное свойство, качество индивида, выделяющее его среди остальных. Харизмой, по Веберу, обладают основатели религий, создатели империй, завоеватели, революционеры и вожди народных восстаний. Следует при этом иметь в виду то обстоятельство, что для того, чтобы быть харизматиком важно не столько действительное обладание данным качеством, сколько признание окружающими этого качества за человеком.

Вебер рассматривает харизму как великую революционную силу, существующую в традиционном типе обществ и способную внести изменения в лишённую динамики структуру этих обществ. Харизматический вождь должен постоянно заботиться о сохранении своей личной харизмы и постоянно доказывать её присутствие. В зависимости от характера харизмы группа, объединяемая ею, может состоять из учителя и его учеников, вождя и его последователей и т. п.

Рассматривая пророка, как типичного представителя харизмы, М. Вебер отличает его от жреца, священнослужителя. Здесь «решающим является личное призвание. Именно оно отличает пророка от священнослужителя. Прежде всего потому, что авторитет священнослужителя основан на священной традиции, напротив, пророк притязает на этот авторитет в силу личного откровения или своей харизмы» [2, с. 112].

Исследователи, критикующие данное понятие, обычно говорят: Вебер рассматривал харизму совершенно безотносительно к содержанию того, что возвещает, за что выступает, что несёт с собой харизматик. Даже более того, практикуемый им подход исключает возможность «различения такого типа харизматического политика, каким был, например, Перикл, от политического демагога типа Гитлера», также опиравшегося на чисто эмоциональные формы воздействия на массы и потому вполне подходившего под веберовское определение харизматика [3, с. 87].

Независимо от Вебера, З. Фрейд высказывает гипотезу о зарождении в глубокой древности такого типа власти, как тотем. В своей работе «Тотем и табу» создатель психоанализа говорит о характере власти вожака первобытной орды.

В этом вожаке нет ничего от будущего тотема. Он представляет собой не заботливого отца, а тирана. Он всего лишь жестокий ревнивец, «приберегающий для себя всех самок и изгоняющий подрастающих сыновей». Но его произволу однажды пришел конец. «В один прекрасный день изгнанные братья соединились, убили и съели отца и положили таким образом конец отцовской орде». От этого «замечательного преступного деяния», полагает Фрейд, ведут своё начало как социальные организации, так и нравственные запреты и религиозные верования [10, с. 224–225].

Однако после устранения тирана-отца, к которому, естественно, каждый из сыновей испытывал зависть и ненависть, они испытали раскаяние. В становлении человеческого общества это раскаяние имеет как минимум столь же большое (возможно, даже большее) значение, сколь и само убийство отца, но, разумеется, без отвратительного и жестокого убийства этот нравственный порыв был бы невозможен.

Возникшая в результате этого общего раскаяния «тотемическая система» была как бы договором с отцом (существовавшим уже лишь виртуально), в котором последний обещал всё, чего только детская фантазия могла ждать от отца: защиту, заботу и снисходительность, взамен чего сыновья брали на себя обязанность печась о его жизни, т. е. не повторять над ним деяния, сведшего в могилу настоящего отца [10, с. 229]. Со своей же стороны братья обязались не поступать с другими представителями возникшего братского клана так, как поступили они с отцом.

Термин «харизматический вождь» Фрейд не использует, но, по крайней мере, в одной из своих работ рисует портрет подобного вождя.



В своей работе «Психология масс и анализ человеческого «Я» Фрейд отмечает, что, хотя потребность массы идёт вождю навстречу, он всё же должен соответствовать этой потребности своими личностными качествами. Личности становятся вождями, поскольку массы ищут у них защиту и заботу, т. е. те функции, «которые члены братского клана приписывали тотему» [9, с. 19].

В настоящее время принято связывать концепцию харизматической власти Вебера и концепцию тотема Фрейда.

Так, С. Московичи, упрекая психологию и психоанализ за то, что они не дали достаточно чёткого определения понятию «харизма», мимоходом замечает: «Очевидно и достойно сожаления, что Вебер рассматривал главным образом тотемическую харизму» [7, с. 218]. Упрёк этот вряд ли справедлив. Вебер ведь относил понятие харизмы, как уже отмечалось, к очень широкому кругу явлений; Фрейд же увидел близость к тотему лишь у одного типа вождей – тех, кто стоит во главе народных движений. Следовательно, именно Фрейд произвольно сузил это понятие, Вебер же никакого отношения к локализации харизмы в «тотемической сфере» не имеет.

И всё же в работах Фрейда и его многочисленных продолжателей можно обнаружить идеи, которые позволяют дать объяснение понятию, введённому в оборот Вебером, с позиций психологии. В этой связи нам представляется, заслуживает особого внимания такое понятие, как «перенос».

Он говорит, в частности, о том, что пациентам свойственно переносить на врачей качества, которыми последние на самом деле не обладают. Причём это могут быть как положительные, так и отрицательные качества. То и другое, полагает психоаналитик, имеет скорее отрицательный, тормозящий характер, нежели способствует лечению [8, с. 447–448].

Позже Ж. Лакан, не случайно прозванный «французским Фрейдом», значительно расширит это понятие. Он отметит, в частности, что перенос предполагает смещение бес-

сознательных представлений с одного объекта на другой, перемещение из далёкого прошлого в настоящее [5, с. 75].

Вслед за Фрейдом Лакан понимает перенос как форму работы бессознательного. В то же время, для французского психоаналитика, как полагает В. Мазин, перенос – не простое повторение, «но повторение запроса, обращённого на место Другого». Перенос – возврат прошлого запроса. Перенос – метафора любви. Любящий субъект любит, поскольку у любимого есть неизвестный объект, на которого обращена любовь. Социальной характеристикой переноса выступает энтузиазм. Это, не часто употребляемое ныне понятие, разрабатывалось на уровне индивида ещё в эпоху Возрождения Джордано Бруно, а позже, на массовом уровне, Жозефом де Местром.

После Фрейда в психологии не менее часто, чем в психиатрии, обращались к явлению переноса, трактуя его нередко применительно к явлениям социальным, общественным. Сам термин «перенос» при этом используется гораздо реже, чем обозначаемое им понятие.

Так, у Э. Канетти функцию переноса выполняет приказ. Важной особенностью приказа служит то, что Канетти называет «жалом». Жало – это угроза для получившего приказ. Оно как бы говорит: «Приказ должен быть выполнен, иначе...». Человек, который получил приказ, должен как бы нести жало приказа в себе. Избавиться он может, лишь передав приказ другому.

Однако так события развиваются лишь в том случае, когда приказ отдан одному. Канетти особо подчёркивает различие двух видов приказа: «приказ одному» и «приказ многим». В последнем случае жало приказа как бы растворяется в массе. «В массе же приказ распространяется горизонтально от сочлена к сочлену. В начале он поражает сверху кого-то одного. Но поскольку его окружают равноценные другие, он мгновенно переправляет его дальше в их направлении. В страхе он прижимается к ним теснее. В один момент все заражены стра-



хом. Кто-то срывается в бег, за ним другие, потом все. В силу мгновенного распространения одного и того же приказа они превращаются в массу и мчатся вместе. Так как приказ распространяется мгновенно, он не образует жала. Угроза, которая побуждает массовое бегство, в этом бегстве и растворяется» [4, с. 150].

До тех пор, пока эти рассуждения Канетти трактуются как имеющие отношение к армейской субординации и дисциплине, они достаточно слабо затрагивают харизматическую власть. Но вот от армии совершается переход к политической деятельности. Здесь уже фигурирует харизматический вождь (в терминологии Канетти – оратор).

Оказывается, что «призывы ораторов, указывающих путь, выполняют ту же функцию, их можно толковать как приказ многим». С точки зрения мгновенно возникающей и стремящейся сохранить себя массы эти призывы нужны и необходимы. Искусство оратора состоит в том, чтобы превратить эти цели в лозунги, подав их так, чтобы способствовать возникновению и сохранению массы. Он создаёт массу и держит её в живых силой приказа. Если это совершилось, совсем не важно, чего он от неё потребует. Он может беспощадно грозить и оскорблять собрание одиночек, и они заплатят ему любовью, если таким способом он сплотит их в массу [4, с. 151]. По определению здесь Канетти описывает явление переноса (хотя он и не употребляет данного понятия). Харизматический вождь, таким образом, формирует для себя массу именно путём переноса. Однако Канетти говорит лишь об одном из вариантов, схеме которого можно обрисовать так: вначале приходит вождь, затем, благодаря его усилиям, формируется масса его сторонников, приверженцев и т. п. Казалось бы, иначе и быть не может, ведь масса инертна, безынициативна. И всё же, когда речь идёт о власти харизматического вождя, масса не остаётся безмолвной. Она оказывается способной проявлять и на деле проявляет весь-

ма значительную активность, в частности, отдавая свою поддержку одним харизматическим вождям и лишая такой поддержки других.

В революционные эпохи, отмечает Московичи, масса сторонников перемещается от одного вождя к другому – примерами могут служить хотя бы французская и русская революции – и власть на короткое время теряет свой определённый и принудительный характер. Масса как будто говорит ей: «Сегодня ты царствуешь надо мной, завтра я буду царствовать над тобой» [7, с. 182].

Харизма, как отмечает тот же автор (этот момент затронут ещё у Вебера), может служить основой авторитарных и тоталитарных режимов. С другой же стороны, харизма может выступать в качестве силы, разрушающей эти режимы [7, с. 181]. Московичи здесь не говорит о том, каким образом перенос находит отражения в разных формах харизмы, но, в какой-то степени, преодолевает тот недостаток, за который в своё время упрекали немецкого социолога. Он говорит о двух сторонах харизмы, которые диаметрально противоположны, в то время как Вебер рассматривал харизму чересчур односторонне.

Т. Адорно, более детально рассматривает эти две стороны, различает их как негативную и позитивную, развивая фрейдистское понимание власти. Это позволяет характеризовать его подход, используя введённое Фрейдом понятие «перенос», позволяет даже говорить как о позитивном, так и о негативном переносе (Адорно употребляет термин «перенос», если и не идентичный введённому Фрейдом понятию, то всё же достаточно близкий к нему по смыслу).

Позитивный вариант предполагает идентификацию личности с властью (Адорно сближает это с идентификацией на определённом этапе развития сына с отцом). Подобная идентификация позволяет мириться с властью отца или вождя. Но особенно интересен второй вариант, негативный. Он проявляется в бунте против власти. Однако этот бунт может проявляться таким образом, что



авторитарная структура личности в целом не будет затронута. Так, «ненавистный родительский авторитет может исчезнуть лишь для того, чтобы уступить место другому авторитету – процесс облегчается «воплощённой» структурой СУПЕР-ЭГО...» [1, с. 241].

Рассмотренные объяснения социальных явлений с позиций психологии позволяют с достаточной степенью уверенности сделать заключение: харизматическая власть, при всей её неоднородности, при той её особенности, что она в каждую эпоху исторического развития имеет свои характеристики, может быть объяснена с использованием понятия «перенос», которое достаточно адекватно отражает структуру харизмы.

В заключение следует отметить, что значение харизматической власти в современном мире не падает, но её воздействие становится всё более утонченным. Поэтому важным и необходимым условием формирования и развития общества являются знания о психологических основаниях социальных характеристик власти.

АННОТАЦИЯ

В работе показана обусловленность харизматической власти психологическими моментами. Доверие к харизматическому вождю объясняется явлением переноса: в частности, переносом качеств тотема на харизматического лидера.

Ключевые слова: перенос, харизма, тотем, вождь, власть, масса.

SUMMARY

The conditionality of charismatic power is in-process shown psychological moments. A trust to the charismatic leader is explained by the phenomenon of transfer: in particular, transfer of internals of totem on charismaticer.

Key words: transfer, charisma, totem, leader, power, mass.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адорно Т. В. Исследование авторитарной личности. – М.: Астрель, 2012. – 473 с.
2. Вебер М. Избранное. Образ общества. – М.: Прогресс, 1994. – 601 с.

3. Гайдено П. П., Давыдов Ю. И. История и рациональность. – М.: Мысль, 1991. – 415 с.

4. Канетти Э. Человек нашего столетия. – М.: Прогресс, 1990. – 474 с.

5. Лакан Ж. Телевидение. – М.: Гнозис, 2000. – 160 с.

6. Мазин В. Введение в Лакана. – М.: Прагматика культуры, 2004. – 201 с.

7. Московичи С. Монстр власти. – М.: Алгоритм, 2009. – 239 с.

8. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – 480 с.

9. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». – М.: АСТ, 2005. – 190 с.

10. Фрейд З. Тотем и табу. – М.: АСТ, 2004. – 253 с.

11. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990. – 317 с.





СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ



С. А. Усманова

УДК – 378

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА БЕКИР ЧОБАН-ЗАДЕ

Анализ трудов педагога и публициста Бекир Чобан-заде с точки зрения выяснения его мировоззренческой концепции даёт полное право утверждать, что он в своём учении воплощает самые передовые достижения разных отраслей науки. Ему были близки идеи К. Д. Ушинского, И. Гаспринского, М. Монтессори и др. Основные проблемы построения системы воспитания и обучения на родном языке, в частности преподавания родного языка в начальной школе, были очень созвучны с концепциями К. Ушинского и И. Гаспринского. Идеи прогрессивных педагогов определили общедидактические взгляды Б. Чобан-заде. И если концепция К. Ушинского, пронизанная идеей народности, легла в основу «Родного слова» и всех последующих его учебников по родному языку, у И. Гаспринского эта концепция нашла отражение в «Ховадже-и субьян» и некоторых других его учебниках, то Б. Чобан-заде отразил их в своих учебных пособиях «Научная грамматика крымскотатарского языка» [1], «Тюркский язык и литература и методика преподавания» [2; 3], «Тюркский язык» [4], «Тюркская грамматика» [5].

В результате проведённого ретроспективного анализа определены особенности дидактической системы Б. Чобан-заде. Кроме того, осуществлён сравнительно-педагогический анализ дидактической системы с авторскими системами прогрессивных педагогов России и стран Европы того времени. Источником формирования теории и практики дидактической системы Б. Чобан-заде выступили идеи ведущих отечественных и зарубежных педагогов. Бекир Чобан-заде изучал



труды К. Ушинского, П. О. Афанасьева, Ф. И. Буслаева, М. Н. Морозова, Е. И. Тихевой и основывался на положения учёных в своей педагогической деятельности. Формирование авторской дидактической системы Б. Чобан-заде приходится на первую треть XX века. Исследование показало, что глубокое научное обоснование проблем дидактики, таких как цель и задачи обучения, сущность педагогического процесса, содержание учебного процесса, принципы, методы и организационные формы обучения, школьная дисциплина на начальном этапе, получили реализацию на уровне Республики Крым и Азербайджана.

Теория образования и обучения педагога-реформатора составили стройную дидактическую систему, которая включала в себя цели и задачи образования, процесс, принципы и методы обучения, создание учебных пособий, подготовку педагогических кадров, развитие национального образования.

Б. Чобан-заде на конкретных примерах раскрыл сущность дидактических принципов. В связи с этим рекомендовал учителям руководствоваться принципами наглядности, сознательности и активности, доступности, последовательности и систематичности, связи теории и практики.

Базируясь на европейской системе обучения, свою дидактическую теорию Б. Чобан-заде построил в соответствии со своими методологическими взглядами. Его дидактика содержит в себе научное обобщение передового для того времени педагогического опыта как отечественных, так и зарубежных школ. На основе анализа учебных пособий и учебников Б. Чобан-заде нами составлена таблица, в которой раскрыта структура дидактики, которую он использовал для изучения азбуки, родного языка (тюркского) и литературы. Б. Чобан-заде предложил использовать данные методы в обучении для других иностранных языков, а также для изучения в русских школах тюркских языков.

Наглядно дидактику Б. Чобан-заде можно представить в таком виде.

ДИДАКТИКА	
Цель	1. Овладение родным (материнским) языком. 2. Способность выражать свои мысли в письменной и устной речи. 3. Правила функционирования языка и литературной речи.
Задачи	1. Учебно-практическая. 2. Воспитательная. 3. Образовательная. 4. Развивающая.
Принципы	Сознательность, активность, самостоятельность, системность, последовательность, наглядность, доступность, посильность, дифференцированный, параллельное обучение.
Методы	Звуковой, имитационный, подражательный, показательный, систематизация и обобщение знаний, сравнение, пояснительное и выразительное чтение, работа с книгой, самостоятельная работа, зрительный и изобразительный, практический, демонстрационный, творческий, наглядный, групповой и комбинированный.
Формы	Диалог с детьми, чтение художественных произведений, беседа, вопрос-ответ, собеседование, семинарские занятия фронтальный опрос, игры.
Средства	Художественное произведение для детей, устное народное творчество, сказки, стихотворения, легенды, поэзия, песни, рассказ по картинкам, рисование, библиотека, справочники, картины, рисунки, портреты, плакаты с изучаемой темой, модели изучаемых предметов, фонограф.

Исходя из данной таблицы, структура дидактики родного (тюркского) языка и литературы состоит из целей, задач, принципов, форм и средств, которые Б. Чобан-заде



разработал для обучения учащихся. Отметим, что главное место в организации обучения детей Б. Чобан-заде отводит методам обучения – видам письменных работ, усвоению учебного материала (письмо, диктант, изложение, сочинение). Свои взгляды он выстраивает в стройную дидактическую систему, которая, по его мнению, должна содержать общие принципы обучения и методы обучения.

Значительное место в педагогической системе Б. Чобан-заде занимают разработанные им основные правила, требования относительно организации учебно-воспитательного процесса. Согласно принципам обучения определяются цель, задачи, содержание, средства, формы, методы и приёмы обучения родному (тюркскому) языку и литературе. Принципы обучения, а именно сознательность, наглядность, доступность и посильность, использование личного вклада учащегося, внутренняя мотивация, индивидуальных способностей и т. д. могут изменяться и дополняться.

Методы обучения и приёмы их реализации по Б. Чобан-заде

МЕТОДЫ	ПРИЁМЫ
Объяснительно-иллюстративный	Анализ (расчленение языкового явления), синтез (объединение понятий в единое целое), классификация (группировка языковых явлений), систематизация (приведение языковых явлений в систему), историко-философская информация (философские течения, теоретические сведения о появлении языка, разных языковых школ, языковых явлениях, роль языка в социуме), учебная информация (теоретические сведения о языковых явлениях, правилах произношения, написания) и т. д.
Частично-поисковый	Постановка эвристических вопросов, проблемных вопросов, подведение итогов, обучение способами коллективной деятельности.

Исследовательский	Создание языковой лаборатории, организация сбора языкового материала: фольклор, народные сказки, песни, пословицы.
Контрольный	Формулирование вопросов для устного и письменного контроля, тексты для диктантов, изложений, домашний и классный контроль знаний.
Методы обучения языку	Звуковой, изобразительный, имитационный, подражательный, показательный, наглядный, зрительный анализ, структурный анализ слова, групповой, метод парности (сопоставление разнообразных предметов), развитие речи и мышления, систематические занятия с использованием «живого языка», поэзии, произведений искусства; фонетические методы (аудио имитация, стиль написания, наглядность); буквенный анализ слов, подготовка к письму и чтению; навыки интуитивного чтения; моторная деятельность; волевой импульс; дифференциация; членораздельная речь; диктант (графический, зрительный, свободное списывание, изложение).
Методы обучения литературе	Чтение слева на право, выразительное чтение, составление плана прочитанного, пересказ прочитанного текста по составленному плану, составление названия прочитанного отрывка, развитие устной речи: составление рисунков к изучаемым текстам, составление устных рассказов и личных рассуждений учащихся; свободная письменная форма: написание критических статей, сказок, притч, стихов, лекций; составление головоломок; языковая лаборатория (фольклор, народные песни и сказки, народное твор-



	чество); театральные постановки, литературные вечера и литературные прогулки; презентация учащимися пройденного материала; анализ литературного произведения (со стороны идеологии и социологии, содержания и формы, стиля и композиции (экспозиция, завязка, развязка, финал литературного произведения); внеклассная работа (инсценировка художественных произведений, литературные общества, литературные вечера, литературные выставки, литературные прогулки); самостоятельная работа с книгой (конспектирование, составление плана, умение разбить текст на части и озаглавить каждую часть); вопрос – ответ, дискуссия, беседа, собеседование, урок – лекция, семинарские занятия.
--	---

Среди методов и приёмов обучения родному (тюркскому) языку и литературе Б. Чобан-заде различает единство обучения и воспитания; обучения и развития ребёнка; активность, сознательность, прочность усвоения знаний; научность; наглядность; систематичность и последовательность обучения; повторность; доступность; учёт возрастных и индивидуальных особенностей детей; оптимизация; индивидуализация и дифференциация обучения; связь обучения с жизнью; перспективность обучения, что и сегодня является актуальным для обучения в национальной крымскотатарской школе.

Практическая цель метода Б. Чобан-заде – это обеспечение учащихся овладением родного языка. По мнению учёного, при изучении родного языка необходимо от наблюдения за языком переходить к правилам изучения, а затем опять к практике живого речевого общения в устной и письменной форме. В методике обучения родному языку Б. Чобан-заде нашли приложение все основные принципы дидактики – воспитания и развития (доступность, посильность, науч-

ность, системность и последовательность, связь теории с практикой, прочность знаний, умения и навыки, наглядность, осознанность и активность учащихся в познавательном процессе, индивидуальность и дифференцированность познания в рамках классно-урочной системы).

Б. Чобан-заде разделяет основные разделы методики обучения родному (тюркскому) языку: «обучение грамоте» – обучение элементарному чтению и письму; «чтение» – развитие навыка беглого, правильного, осознанного и выразительного чтения; «грамматика и орфография» – формирование грамматических понятий и орфографических навыков; «развитие речи» – осознание языка как предмета изучения, а именно анализ и синтез, овладение письменной речью, лексикой, синтаксисом и морфологией [2, с. 58–109].

По мнению Б. Чобан-заде, необходимость изучения родного (материнского) языка является необходимым условием и средством учебного труда учащихся. Овладение умением учиться, учащиеся должны в первую очередь изучать свой родной язык – ключ к познанию, к образованности, к подлинному развитию ума. Без языка невозможно полноценное участие человека в жизни современного общества, участие в современном производстве, в развитии культуры, искусства.

Содержание и виды занятий по родному (тюркскому) языку Б. Чобан-заде составил таким образом:

1. Развитие устной и письменной речи – в связи с чтением, письмом, с изучением грамматического материала, с наблюдениями, с общественной деятельностью учащихся.

2. Первоначальное обучение – элементарному чтению и письму, в дальнейшем совершенствовании этих умений, превращении их в навыки.

3. В изучении литературной нормы – формирование орфографической зоркости, пунктуационной грамотности, правильного произношения, овладение навыками вырази-



тельной речи и основами стилистики.

4. В изучении теоретического материала по грамматике, фонетике, лексике.

5. В приобщении учащихся к образцам художественной, научно-популярной и иной литературы на уроках чтения и литературы, в овладении ими умением воспринимать литературное произведение [2, с. 180–189]. Сегодня в условиях реформирования национального образования в Республике Крым это имеет особое значение.

Б. Чобан-заде считал, что, овладевая языком и развивая свою речь, учащийся тем самым развивает свои мыслительные способности. Огромное внимание в своих учебных пособиях учёный уделял изучению состава слов и их образованию. Быстрота и лёгкость ориентировки в происхождении слов, в их родственных связях, по его мнению, обеспечивают не только развитие мысли, но и орфографическую грамотность. Этот вид деятельности учащихся обеспечивается такими лингвистическими науками, как словообразование, этимология, грамматика. Морфология и синтаксис, указывал Б. Чобан-заде, помогают правильно организовать формирование языковых абстракций, представлений о структуре языка, о его системе, использовать грамматические сведения для решения вопросов правописания. Без знания грамматики невозможно сформировать у учащихся навыки грамотного письма. Грамматика важна также и в развитии речи, так как обеспечивает правильное образование словоформ, словосочетаний и предложений.

Во главу изучения родного (тюркского) языка Б. Чобан-заде ставил принцип понимания языковых значений – лексических, грамматических, морфемных, синтаксических. Условием соблюдения принципа понимания языковых значений, по убеждению Б. Чобан-заде, является взаимосвязь изучения всех сторон языка, всех языковедческих дисциплин: грамматики, лексики, фонетики, орфографии, стилистики – их взаимного проникновения. Так, морфологию нельзя изучить, понять, усвоить, если не опираться на синтаксис, а синтаксис нельзя понять без опоры на морфологию; орфография опира-

ется на фонетику, грамматику и словообразование. Морфемный анализ слова помогает понять его значение; с другой стороны, анализ значения слова, понятного из контекста, поможет в его морфемном анализе.

Как видим, современные дидактические принципы полностью совпадают с принципами, выделенными ещё в начале XX века Б. Чобан-заде, хотя, конечно, содержание их несколько изменилось с течением времени, что предопределено условиями жизни, однако их использование в процессе обучения не потеряло свою ценность.

Следует отметить, что, несмотря на то, что исследования, посвящённые непосредственно анализу педагогического наследия Б. Чобан-заде, не были проведены, его педагогические идеи относительно целей, задач, принципов, методов и форм обучения, вопросов организации обучения должны получить своё последующее развитие в специальных исследованиях проблем обучения и развития детей родному языку и литературе.

Сегодня в государстве создаётся система непрерывного языкового образования, которое должно предоставить возможность овладеть родным (национальным) языком и изучать иностранные языки. Предусматривается, что в единстве этих компонентов, языковое образование будет способствовать формированию высокой языковой культуры и языковой компетенции граждан Республики Крым, уважения к государственным русскому, украинскому и крымскотатарскому языкам и к языкам национальных меньшинств как органической части нашего социума, воспитанию толерантного отношения к носителям разных языков и культур и будет предоставлять возможность выхода гражданам Крыма в зарубежное языковое пространство.

В этом плане следует отметить, что педагогическая теория Б. Чобан-заде имела особое влияние на становление лингводидактики в первой трети XX века, потому что именно в его дидактическом учении были научно обоснованы основные принципы на-



чального языкового образования детей: определено место родного языка в воспитании и обучении детей, разработаны принципы и система методов и приёмов начального обучения родному языку.

Б. Чобан-заде считал, что, только задействовав практический и воспитательный аспект языкового образования, можно обеспечить формирование у детей языкового чувства и языкового вкуса, а соответственно и эстетического интереса к родному языку, желанию говорить на нём красиво, правильно, с удовольствием. Следовательно, понятие языкового образования не ограничивается только обучением языку. Одновременно и органически с языковым обучением должно осуществляться языковое воспитание и формирование осознанного позитивного языкового поведения. Этот процесс, по мнению Б. Чобан-заде, будет способствовать формированию культуры речи у подрастающего поколения.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению дидактической системы Б. Чобан-заде для обучения родному языку и литературе. Выявлено, что педагог и методист отразил в своей системе основные принципы воспитания и развития подрастающего поколения.

Ключевые слова: Бекир Чобан-заде, дидактическая система, педагог, методика преподавания, научно-методическое наследие, родной язык.

SUMMARY

The paper studies the didactic system by B. Choban-zade for learning the native language and literature. The didactic system of teacher and trainer reflects the basic principles of education and development of the younger generation.

Key words: Bekir Choban-zade, didactic system, teacher, methods of teaching, scientific and methodological heritage and native language.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чобан-заде Б. Къырымтатар ильмий сарфы. – Акъмесджит: Къырымдевнешр, 1925. – 188 с.

2. Чобан-заде Б. Тюрк дили ве эдебиятынынъ тедрис усулы: в 2 ч. – Баку: Азгиз, 1926. – Ч. 1. – 261 с.

3. Чобан-заде Б. Тюрк дили ве эдебиятынынъ тедрис усулы: в 2 ч. – Баку: Азгиз, 1926. – Ч. 2. – 218 с.

4. Чобан-заде Б. Тюркский язык. – Баку: Азгиз, 1929. – 219 с.

5. Чобан-заде Б. Turq grameri. – Вагъ: Azernes, 1929. – 202 с.



Э. С. Симакова

УДК 37.013.42-053.2(470)«18/19»

ВОСПИТАНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СОЦИАЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КРЫМА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Вопросы воспитания молодого поколения в современных реалиях становятся всё более актуальными, о чём свидетельствует вынесение в 2015 году на обсуждение общественностью, государственными органами и научными кругами двух проектов: «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». Оба документа разработаны Министерством образования и науки на базе Конституции, Федерального закона «Об образовании», Национальных программ Российской Федерации в сфере образования, науки, молодёжной и семейной политики, а



также с учётом норм Конвенции ООН о правах ребёнка [1; 2].

В названных документах основными направлениями воспитательного процесса, требующими обновления с учётом современных достижений науки, определены следующие: гражданское и патриотическое воспитание, духовно-нравственное развитие, приобщение детей к культурному наследию, физическое развитие и культура здоровья, трудовое воспитание и профессиональное самоопределение, экологическое воспитание [1; 2]. Указанные компоненты воспитательной работы известны и реализуются в отечественной и мировой практике в той или иной степени на протяжении последних нескольких столетий. При этом каждый регион имеет свою специфику организации воспитания молодого поколения, обусловленную местной историей и культурой. Определённо, невозможно также обойти вниманием опыт, накопленный в отношении воспитания детей предыдущими поколениями.

В свете интеграции Республики Крым в образовательное пространство Российской Федерации актуально изучение наследия крымских педагогических учреждений в отношении разнообразия форм и методов воспитания несовершеннолетних. Особый интерес представляет для современников работа социальных заведений дореволюционного Крыма по социальной адаптации, воспитанию и профессиональному становлению обездоленных детей.

Процесс становления и развития системы социальных учреждений для несовершеннолетних детей в Крыму насчитывает около двух столетий. За это время полуостров успел побывать несколько раз в составе разных государств, пережить множество войн и оккупаций, смену форм и режимов государственного управления, подъём и кризис благотворительности, расцвет и упадок экономики. И на протяжении прошедших лет маленькие крымчане не переставали нуждаться в социальной помощи и опеке.

Путь, пройденный социальной сферой Крыма, можно условно разделить на три периода: а) частной и благотворительной

помощи детским учреждениям призрения (до 1918 г.); б) только лишь централизованного финансирования социальных заведений для несовершеннолетних (до 1991 г.); в) современный – смешанный, но с доминированием государственных вливаний. В равной мере это деление можно отнести как к социальным учреждениям для детей, так и для взрослых [12].

Данная статья посвящена изучению главных направлений воспитательной работы с детьми в социальных заведениях Крыма во второй половине XIX – начале XX века. Под социальными заведениями для несовершеннолетних будем понимать приюты, сиротские дома, воспитательные колонии, ясли-приюты и другие педагогические учреждения всех форм собственности, бесплатно или за умеренную плату осуществляющие уход, социальное воспитание, обучение и дающие образование детям до 18 лет, находящимся в трудной жизненной ситуации (сироты, беспризорные, дети из малоимущих и многодетных семей, несовершеннолетние правонарушители и преступники).

В Крыму в конце XIX – начале XX века успешно функционировало около 35 социальных учреждений разного типа, где получали достойный приют, воспитание и образование более 4 тысяч детей. Для анализа основных направлений, форм и методов воспитательной работы социальных заведений для несовершеннолетних Крыма обратимся к изучению опыта работы тех из них, где дело воспитания было поставлено на надлежащий уровень по меркам рассматриваемой эпохи (таблица 1).

В подавляющем большинстве учреждений Крыма для опеки несовершеннолетних детей ставились такие задачи как:

- религиозно-нравственное и патриотическое воспитание;
- физическое воспитание: восстановление ослабленного здоровья и физическое развитие питомцев;
- трудовое воспитание: привитие ребятам разного рода практических навыков, подготовка выпускников к честной, трудовой, самостоятельной жизни;



Таблица 1

Наиболее крупные социальные заведения для детей в Крыму во второй половине XIX – начале XX века*

№ п/п	Название социального заведения	Макс. кол-во детей, одновременно воспитывающихся в учреждении	Год открытия	Годы закрытия
1.	Симферопольский детский приют имени графини А. М. Адлерберг	80	1854	1915–1920-е гг.
2.	Симферопольский детский приют для мальчиков тайного статского советника А. Я. Фабра	40	1864	
3.	Городской детский приют в Ялте	20	1871	
4.	Керченский Мариинский детский приют	40	1874	
5.	Севастопольский приют для девочек	20	1882	
6.	Севастопольский приют для мальчиков	20	1893	
7.	Симферопольский исправительный приют для малолетних преступников	60	1890	
8.	«Ясли Заречья» в Ялте	44	1895	
9.	Приюты «Ясли» в Феодосии и Старом Крыму	300	1902	
10.	Севастопольский береговой приют для мальчиков	50	1903	
11.	Колония для слабых и болезненных детей в п. Ай-Даниль, Ялта (с 1912 г. – им. Цесаревича Алексея Николаевича)	45	1905	
12.	Приют-корабль А. И. Млинарича в Севастополе	20	1908	
13.	Детская колония доктора П. Нания в Ялте	?	1912	
14.	Каратобийский земледельческий приют для сирот павших и увечных воинов (между г. Евпатория и г. Саки)	30–?	1915	

* при составлении таблицы были использованы материалы Государственного архива в Республике Крым, Отчёты названных социальных заведений в библиотеке «Таврика» г. Симферополь, а также монографии А. Н. Савочки и Т. М. Головань.

В уставах некоторых из социальных заведений обозначалась также необходимость *умственного воспитания*, которое понималось как необходимость для получения ребёнком начального школьного, а затем и профессионального образования. Таковы были цели приютов А. М. Адлерберг, А. Я. Фабра, Керченского Мариинского, Севастопольских приютов и др. Как видим, направления воспитательной работы с детьми также, как и их формулировки, мало изменились с XIX до XXI века (таблица 2):

Рассмотрим средства, формы и методы, с помощью которых социальные заведения



для несовершеннолетних детей в Крыму реализовывали названные направления воспитательной работы во второй половине XIX – начале XX века.

Таблица 2

Приоритетные направления воспитания детей и молодёжи в разные исторические периоды*

XIX – начало XX в. (Крым, Российская империя)	XXI в. (Российская Федерация)*
религиозно-нравственное воспитание и патриотическое воспитание	духовно-нравственное развитие, приобщение детей к культурному наследию
	гражданское и патриотическое воспитание
восстановление ослабленного здоровья и физическое развитие питомцев	физическое развитие и культура здоровья
привитие ребятам разного рода практических навыков, подготовка выпускников к честной, трудовой, самостоятельной жизни	трудовое воспитание и профессиональное самоопределение
–	экологическое воспитание
умственное воспитание	+

* по тексту проекта «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»

Первой и самой главной задачей педагогической работы с питомцами приютов и других социальных учреждений Крыма рассматриваемого периода было *религиозно-нравственное воспитание детей*, которое осуществлялось путём:

- крещения ребёнка;
- обучения детей Закону Божьему;
- организации жизни ребят в социальном заведении по всем канонам православной церкви (церковные праздники, пост, религиозные обряды);

- отведения священнослужителям роли учителей и наставников в приютах;
- ежедневного чтения библии и молитв;
- регулярного активного участия воспитанников в богослужениях в церквях при социальных учреждениях.

Одной из важнейших задач было также *физическое воспитание*, от уровня организации которого зависело здоровье и жизнь детей в социальных заведениях Крыма. Особенно остро стояла во многих приютах и колыбелях проблема высокой детской смертности из-за несовершенств медицинского обслуживания в XIX – начале XX века, сложностями искусственного вскармливания младенцев, от которых отказывались матери, неудовлетворительными санитарно-бытовыми условиями. К примеру, в Таврическом земском приюте для подкидышей смертность младенцев в разные годы достигала 60–70 %! Ни о какой системе воспитания там и речи не шло: лишь бы спасти детские жизни, обеспечить им надлежавший уход, питание, рост и развитие [11].

Однако в большей части крымских социальных учреждений дело физического воспитания детей было поставлено на более качественный уровень, а уровень смертности приближался к нулю. К таким образцовым заведениям относились Симферопольский детский приют им. графини А. М. Адлерберг, Симферопольский детский приют для мальчиков тайного статского советника А. Я. Фабра, Керченский Мариинский детский приют, приют-убежище в Керчи им. К. И. Месаксуди для бездомных мальчиков и девочек и др. В названных учреждениях учредители и организаторы призревали небольшое количество воспитанников (от 20 до 80), поэтому могли им обеспечить достаточные гигиенические условия для жизни и здоровья [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11].

Большая часть крупных социальных учреждений для детей Крыма рассматриваемого периода размещалась в собственных просторных двухэтажных зданиях с высокими потолками, большими светлыми комнатами, построенными специально для



нужд детского заведения. Кухня, прачечная, хозяйственные постройки обычно находились в отдельных помещениях во дворе, что обеспечивало безопасность питомцев. Кроме того, при каждом социальном учреждении строились дополнительно церковь, больница, разбивался сад и огород, где воспитанники проводили много времени на свежем воздухе, что способствовало восстановлению ослабленного детского здоровья [3].

Уход и опека над детьми, восстановление их ослабленного здоровья обозначались в качестве основных задач работы в уставе таких социальных учреждений как Симферопольский детский приют им. графини А. М. Адлерберг, Симферопольский детский приют для мальчиков тайного статского советника А. Я. Фабра и др. Дети с серьезными или хроническими заболеваниями (эпилепсия, умалишённые, слепые, инвалиды и т. п.) в заведения не принимались. Совет попечителей социальных учреждений давал согласие на зачисление того или иного ребёнка в приют, после чего его осматривал врач, затем ребёнку выдавалась новая одежда, бельё – всего два комплекта (будничная и праздничная). Особенное внимание в конце XIX – начале XX века уделялось своевременно сделанной детям прививке от оспы [4].

В социальных заведениях для детей в Крыму традиционно должность директора занимал врач по образованию. Например, директором приюта им. графини А. М. Адлерберг был медик, заслуженный общественный деятель, и почётный дворянин М. И. Кашкадамов, который организовал для воспитанников строгий режим дня, регулярное чередование занятий, отдыха и труда, трёхразовое питание, закаливающие процедуры (в тёплое время года дети ходили в помещении и во дворе босиком) [13]. При этом ни в одном из социальных заведений для несовершеннолетних в Крыму во второй половине XIX – начале XX века не было регулярных, систематических занятий физкультурой в расписании, также не было и ежедневной зарядки. Но при этом режим дня был чрезвычай-

чайно строгим и суровым, предполагал ранний подъём и большую занятость детей в хозяйственно-бытовом труде по зданию, самообслуживанию, работу в саду и огороде, что обеспечивало полную занятость детей школьного возраста и давало им достаточную по тем меркам физическую занятость [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11]. Примерный режим дня воспитанников Керченского Мариинского детского приюта приведён в таблице 3 [9].

Таблица 3

**Режим дня в Керченском
Мариинском детском приюте**

Дни недели / Время дня	Понедельн	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота	Воскресенье
6.00-7.30	Встают, умываются, моются, уборка постелей и здания						
7.30-8.30	Утренняя молитва и чай с белым хлебом						
8.30-11.30	Классные и художественные занятия / Летом – купание в море					Богослужение	
11.30-12.00	Мытьё рук, приготовление к обеду						
12.00-13.00	Молитва и обед						
13.00-14.00	Отдых и гуляние						
14.00-16.00	Уроки рукоделия			Баня		Приём родных	
16.00-17.00	Чай и отдых						
17.00-19.00	Работа и приготовление уроков / Летом – игры и прогулки				Богослужение		Игры / Летом – чтение книг
19.00-20.00	Ужин						
20.00 зимой / 21.00 летом	Общая молитва и младшие идут спать						
21.00 зимой / 22.00 летом	Старшие идут спать, дежурные убирают приют						



Говоря о физическом воспитании, нельзя обойти стороной полезнейший опыт крымских детских оздоровительных колоний, открытых в конце XIX – начале XX века на полуострове (Ялта, Керчь, Евпатория). Большая часть из них была предназначена для оздоровления и лечения слабых и болезненных детей с заболеваниями дыхательных путей, туберкулёзной интоксикацией. Однако были и такие, что предоставляли возможность укрепления детского здоровья, отдыха, физического развития ребят из несостоятельных семей. Наиболее заметна среди них деятельность колонии для слабых и болезненных детей в Ялте, в п. Ай-Даниль (1905); детской колонии для бедных, нищих и беспризорных детей разного возраста, больных туберкулёзом доктора Нания в Ялте (1912), детского бесплатного санатория в п. Заозерное г. Евпатории (1913). В названных учреждениях были как дети состоятельных родителей, которые оплачивали полную стоимость путёвок, так и ребята, пребывающие в лечебнице бесплатно или за символическую плату, часто вносимую благотворительными организациями или частными лицами [8].

Наиболее широко представленным в социальных заведениях для детей в Крыму во второй половине XIX – начале XX века было *трудовое воспитание*, под которым понималось формирование у ребят трудолюбия, привитие им разного рода практических навыков, подготовка выпускников к честной, трудовой, самостоятельной жизни. С этой целью руководство и служащие учреждений привлекали воспитанников к ежедневной уборке всех помещений приюта (спален, классных комнат, столовой, коридоров), а при необходимости и церкви, больницы. При этом дети участвовали в глажке и стирке белья, в приготовлении пищи, чистке ламп и ведении всего домашнего хозяйства. Летом ребята занимались в саду и огороде: занимались посильными им видами работ по устройству грядок, посадке цветов, поливу и сбору урожая овощей. К подобным работам не привлекались только дошкольники [3; 5].

Советские источники представляли описанное явление как эксплуатацию детского труда помещиками, непосильно тяжёлую для несовершеннолетних работу, однако архивные источники утверждают обратное. Например, директор Симферопольского приюта им. Адлерберг А. И. Маркевич с большим вниманием и заботой описывает в мемуарах специальное расписание, которое составлялось индивидуально для каждого ребёнка, чтобы он успевал посещать школьные занятия, а также ухаживать за своим палисадником. А Г. П. Доценко, воспитанник Симферопольского приюта им. Фабра, в своих воспоминаниях писал, что благодаря постоянному чередованию занятий, отдыха и труда, дети в социальном заведении никогда не чувствовали утомления. Судя по запискам выпускника учреждения, воспитанники с удовольствием проводили свободное время круглый год в саду, где у каждого были свои грядки: воспитанникам выдавали специальные инструменты для того, чтобы ухаживать за растениями. Такой вид отдыха детей на свежем воздухе позволял одновременно избежать скучных занятий по гимнастике и укрепить ослабленным организмам, закалиться [4].

Организация трудового воспитания была дифференцированной по полу. Традиционно, в среднем и старшем школьном возрасте девочки участвовали во всех видах хозяйственно-бытовых работ учреждения: приготовлении еды, уборке, стрике, глажке, штопке, уходе за младшими детьми. Для них организовывались специальные занятия по овладению профессиональными трудовыми навыками: рукоделие, шитьё, вязание, ведение домашнего хозяйства, кулинария (Севастопольский приют для девочек, Керченский Мариинский приют, Городской приют в Ялте, приют «Ясли» в Евпатории и др.). Мальчики также были заняты хозяйственно-бытовыми работами, однако, преимущественно их обучали трудовым навыкам, связанным с: а) ремонтом обуви, плотничеством (приют графини Адлерберг); б) башмачным, сапожным, плотничеством, ковкой, колёсно-экипажным делом в приюте Фаб-



ра; в) другим ремёслам (Севастопольский приют для мальчиков и др.) [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13].

Активное участие несовершеннолетних в трудовых процессах социальных учреждений подчёркивается во всех типах заведений в разных регионах Крыма: Симферополь, Севастополь, Керчь, Феодосия, Евпатория, Ялта. Столь широкое привлечение воспитанников заведения к хозяйственно-бытовому труду и самообслуживанию было с одной стороны мерой вынужденной (в целях экономии средств на содержание обслуживающего персонала приюта), а с другой стороны – воспитательной. Весь день ребята были заняты активными видами деятельности, которые постоянно сменяли друг друга: обучение, труд, прогулки, самообслуживание, игры, общение, лечебно-профилактические и гигиенические процедуры. Таким образом, у детей формировались важнейшие черты характера: трудолюбие, самостоятельность, дисциплинированность, пунктуальность, аккуратность, ответственность, взаимопомощь и взаимовыручка, отзывчивость, чистоплотность, активная жизненная позиция, развивались эмоционально-волевые качества личности.

В социальных заведениях Крыма XIX–XX вв. ребята не росли иждивенцами, оторванными от практической хозяйственно-бытовой жизни, как это обычно происходит в интернатных заведениях, где дети получают готовую пищу, чистую одежду, новую мебель и не задумываются о том, чьими усилиями достигаются эти блага. При этом, благодаря активному участию воспитанников социальных заведений в ведении домашнего хозяйства, у сотрудников учреждения не возникало дополнительных проблем с занятостью детей, их дисциплиной и необходимостью постоянно поддерживать порядок в спальнях и классных комнатах. А сами ребята росли уверенными в себе и готовыми к самостоятельной жизни вне стен учреждения опеки.

Говоря о воспитании будущих мужчин нельзя не упомянуть об интересном опыте

двух социальных заведений Севастополя: Берегового приюта для мальчиков и Приюта-корабля Млинарича, открытых в начале XX века [12].

В «береговой» приют принимали сирот, а также мальчиков из бедных, в основном крестьянских, семей и давали им приют до достижения ребятами 15 лет. За время пребывания в социальном учреждении все без исключения воспитанники получали среднее профессиональное образование на уровне низших ремесленных училищ по программе, утверждённой Министерством народного просвещения. Ученики в процессе обучения разделялись на три группы в зависимости от своих способностей и интересов: кузнечное, слесарное или токарное дело. В обязательный курс обучения воспитанников «берегового» приюта, кроме практических занятий в мастерских, входила физическая подготовка и начальный курс военного дела. Это давало возможность сиротам и несовершеннолетним ребятам из малообеспеченных крестьянских семей получить образование и обеспечить себе достойный уровень жизни и труда, ведь обучиться самостоятельно никто из них не имел материальной возможности [12].

Феномен же Приюта-корабля для мальчиков – уникален. Сама по себе мысль превратить корабль в учебное заведение интересна и удачна не только для воспитанников, но и для педагогов. В Европе задолго до XX века это было сделано с целью исключить побег малолетних преступников из обычных «сухопутных» приютов. В крымском же варианте ставилась цель подготовить высококвалифицированных моряков, что и было сделано за неполные семь лет работы социального заведения. Одновременно в приюте-корабле решались две задачи: предупреждение бродяжничества, нищенства и правонарушений сирот-мальчиков и подготовка прекрасно обученных кадров для морского флота. Будущее этих мальчиков надёжно обеспечивалось без существенных финансовых вложений со стороны государства с помощью частной благотворительности и



местных властей. Прискорбно, что опыт работы данного детского приюта больше нигде впоследствии применён не был: ни в Российской империи, ни в современной России [12].

Особого внимания заслуживает система перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей, организованная в первом и единственном исправительном социальном учреждении Крыма второй половины XIX – начала XX века – Симферопольском приюте для малолетних преступников, открытом в 1890 г. При заведении была сооружена даже церковь в целях духовного преобразования подростков [6].

Акцент при перевоспитании малолетних преступников делался не только на религии и обучении, но и на физическом труде и дисциплине. В 1893 г. между Симферопольским обществом исправительных приютов и Департаментом земледелия и сельской промышленности Министерства государственных имуществ Российской империи был заключён договор о создании на территории исправительного приюта низшей сельскохозяйственной школы второго разряда для обучения в ней несовершеннолетних преступников садоводству, огородничеству и пчеловодству. Для приёма, перевода, а также выпуска детей создавались специальные комиссии из членов приюта, школы и Общества. Все ученики по окончании школы получали новую одежду, обувь и бельё, а также в зависимости от своего поведения и успехов – книги и необходимые вещи для первоначального обустройства и работы (инструменты и пр.) [6].

В школе исправительного приюта существовала особая процедура получения выпускниками аттестата об образовании. После окончания всех классов сельскохозяйственного заведения и сдачи выпускных испытаний все воспитанники поступали на частную службу (своеобразную практику) по специальности сроком на 1 год за вознаграждение, определяемое договором между школой и хозяином. Поступающий на такую работу молодой человек обязан был каждые четыре месяца приносить руководству образовательного учре-

ждения отчёт о своих обязанностях и достижениях, подписанный хозяином (работодателем). В случае, если все отчёты были сданы своевременно и являлись удовлетворительными, воспитанник считался сдавшим практику и окончившим школы садоводства, огородничества и пчеловодства, для подтверждения чего ему выдавался аттестат со всеми оценками за полный курс обучения [6].

Данный многоступенчатый механизм окончания школы и трудоустройства выпускников – бывших несовершеннолетних преступников – давал ребятам реальный шанс исправиться и начать жизнь сначала. Каждый из них стоял перед испытанием – годовым сроком на частной трудовой службе. Конечно, не все дети выдерживали его, были и такие, что не оканчивали даже полного курса обучения, сбегали, не сдавали экзамены, не проходили практику: они исключались как из учебного, так и из исправительного заведения. В некоторых случаях мальчикам, не прошедшим практику, давалась возможность остаться на второй год, но не более пяти раз [6].

Следовательно, созданный в 1893 г. в Крыму первый Таврический исправительный приют для малолетних преступников дал возможность несовершеннолетним детям, совершившим преступления, отбывать наказание не в тюрьмах вместе со взрослыми заключёнными, которые, несомненно, отрицательно влияли на становление мировоззрения и характера ребят, а в отдельном, специально созданном для них учебно-воспитательном учреждении. Исправительное социальное заведение перевоспитывало несовершеннолетних преступников с помощью трудовой, учебной и духовно-нравственной деятельности вплоть до их 18-летия, а также давало им начальное общее и среднее профессиональное образование, трудоустраивало, выдавало вещи, инструменты и денежные средства на первоначальное обустройство хозяйством. Однако, справедливости ради, следует сказать, что исправительное заведение в Симферополе не могло



вместить всех несовершеннолетних преступников, и подавляющее большинство из них вплоть до советского периода отбывали наказание во взрослых тюрьмах.

Таким образом, основными направлениями воспитательной работы в социальных заведениях для детей в Крыму во второй половине XIX – начале XX века являлись: религиозно-нравственное и патриотическое воспитание, физическое воспитание: восстановление ослабленного здоровья и физическое развитие питомцев, трудовое воспитание: привитие ребятам разного рода практических навыков, подготовка выпускников к честной, трудовой, самостоятельной жизни и умственное воспитание.

АННОТАЦИЯ

В статье обобщена и систематизирована информация из опубликованных и архивных источников о направлениях воспитательной работы с детьми в приютах, сиротских домах, колониях Крыма во второй половине XIX – начале XX века. Автор охарактеризованы основные формы и методы воспитания несовершеннолетних в социальных заведениях Крыма в рассматриваемый период.

Ключевые слова: социальные заведения для детей, приюты Крыма, физическое воспитание, трудовое воспитание, религиозно-нравственное воспитание.

SUMMARY

The article generalizes and systematizes information obtained from published and archival sources concerning directions of educational work with children in shelters, orphanages, colonies of Crimea in the second half of XIX – early XX century. The author characterizes the main forms and methods of education of minors in the social institutions of Crimea during the period under review.

Key words: social institutions for children, Crimean shelters, physical education, labor education, religious and moral education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев Д. Государственная программа «Патриотическое воспитание гражд-

дан Российской Федерации на 2016–2020 годы» (проект) / Мемуары о будущем. URL: <http://bda-expert.com/2015/01/strategiya-razvitiya-vospitaniya-v-rossijskoj-federacii-do-2025-goda-proekt/> (дата обращения 08.04.2015).

2. Беляев Д. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (проект) / Мемуары о будущем. URL: <http://bda-expert.ru/doc/2015-01-14-strategiya-razvitiya-vospitaniya-rf-proekt.zip> (дата обращения 08.04.2015).

3. Головань Т. М. Общественное дошкольное воспитание в Крыму (вторая половина XIX – начало XX века): монография. – К.: Изд. дом «Слово», 2009. – 224 с.

4. Записи воспитанника о состоянии приюта им. Фабра (30.11.1915 г.). // ГААРК. Ф. 120. Оп. 1. Д. 42. 8 л.

5. Маркевич А. И. Симферопольский детский приют имени графини А. М. Адлерберг: к шестидесятилетию существования: краткий, исторический очерк. – Симферополь: Таврическая губернская типография, 1915. – 71 с.

6. Особое приложение к отчёту общества исправительных приютов для малолетних преступников. – Симферополь, 1893. – 40 с.

7. Отчёт директора Таврического исправительного приюта за 1896 г. – Симферополь, 1897. – 237 с.

8. Отчёт дневного детского приюта «Ясли Заречья» за 1895–1906 гг. – Ялта: тип. Лупандиной, 1906. – 10 с.

9. Отчёт за 1907 г. общества детской климатической колонии в Ялте. Функционирует 3-й год. – Ялта, 1908. – 18 с.

10. Отчёт Керченского городского попечительства Мариинского детского приюта за 1910 г. – Керчь: тип. Нутиса, 1911. – 50 с.

11. Положение о ремесленной школе при сиротском доме тайного советника Фабра в г. Симферополе (28.04.1890 г.). // ГААРК. Ф. 120. Оп. 1. Д. 41. 4 л.

12. Призрение подкидышей в Симферополе // Крым. – 1893. – 2 апр.

13. Савочка А. Н. Благотворительность в Таврической губернии (1802–1920) / под



ред. А. А. Непомнящего. – Симферополь: Доля, 2012. – 320 с.

14. Симакова Э. С. Создание и деятельность Симферопольского детского приюта им. графини Адлерберг в Крыму (1854–1918 гг.) // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 5. – С. 127–138.



Мешков И. А.

УДК 141.201.1

КАТЕГОРИЯ ЗНАЧИМОСТИ В СТРУКТУРЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НЕОКАНТИАНСТВА

Существенный вклад в развитие мировой аксиологии внесли представители немецкого неокантианства, которые исследовали ценность в связи с другими категориями, такими как: благо, значимость, оценка, достоинство и др. Через данные категории «ценность» проходила этап своего становления, формируя определённую структуру. Отношения между ними и показывают их взаимную ориентацию.

В ходе анализа работ Г. Риккерта, Г. Лотце, Т. Райнова, В. Виндельбанда и других исследователей в философии неокантианства речь идёт о структуре ценностных ориентаций. В данных работах можно проследить значение каждой категории в общей системе смысловых связей. Одной из таких ключевых категорий можно считать «значимость», которая иногда может рассматриваться тождественно самой ценности так же являясь её основанием, или промежуточным звеном между категориями.

В данной связи концептуально наиболее ярко представленная категория значимости в работах Г. Риккерта. Философ в своей концепции сопрягает ценность со значимостью, так как «сущностью ценности является значимость, а не фактичность» [1, с. 55]. Для Г. Риккерта значимость являлась особым родом бытия, где он утверждал, что «о ценностях нельзя сказать, существуют они или нет, но только что значат или не имеют значимости» [1, с. 56]. Значимость для Г. Риккерта является также «сущностью трансцендентального» [2, с. 55]. Тем самым значимость, с позиции философа, «аксиологизируется», являясь реляционной категорией, стоящей в отношении к ценности, и имеющей особое значение в структуре ценностных ориентаций не только в концепции Г. Риккерта, но и других концептуальных позициях представителей немецкого неокантианства.

Впервые «значимость» как философская категория появилась в концепции Г. Лотце. Он рассматривал эту категорию как «особый вид бытия истин и объективно-идеальное бытие, которое отделено от царства ценностей» [4, с. 208–209]. Сравнивая работы Г. Риккетра и Г. Лотце можно отметить, что есть разногласия, так как Г. Риккерт считал, что значимость не объективна, а Г. Лотце наоборот утверждал, что она вполне объективна, и не относится к «царству ценностей».

В категории «значимости» рассматривается также некая рационалистичность, на что обращает внимание Т. Райнов, утверждая: «значимость присуща мышлению» [3, с. 104]. Тем самым, Г. Лотце считает, что «значимость является неким инструментом, с помощью которого усматриваются идеальные истины». Ценности же для философа постигаются чувственно [5, с. 281]. Если по Г. Лотце «значимость» носит некий объективно-идеальный характер, то, по мнению Г. Риккерта, мир трансцендентального не показан объективным, и ценность, соответственно, так же не объективна [2, с. 45–46]. С точки зрения Г. Риккерта, мир «значимых



ценностей» или «ценностных значимостей» назван «трансцендентальным смыслом» – смыслом, лежащим «над» и «до» всякого бытия» [2, с. 45–46].

Анализируя данные убеждения, можно отметить, что для Г. Лотце значимость – это бытие, а для Г. Риккерта – небытие. Отсюда в неокантианстве и возникает противопоставление действительности, как бытия, и мира идей, как небытия.

Касательно объективности значимости, можно обратить внимание на то, что если «значимость» по Г. Риккерту является «сущностью ценности», то по поводу переоценки ценностей он отмечает: «они не переоцениваются, но только может быть так, что одна ценность сменяет другую [6, с. 159–160]. Если одна ценность сменяет другую, то она объективна, но сам Г. Риккерт эту мысль и опровергает, в чём и состоит противоречие.

В философии неокантианства, через «значимость» происходит обоснование, или «онтологизация» ценности, и именно поэтому Г. Риккерт сводит ценность и значимость настолько близко друг к другу, что называет их «ценностными значимостями» или «значимыми ценностями» [2, с. 45–46]. Из-за этих противоречий, становится непонятным различие между ними и то, на что философ обращает внимание: на смысл значимости или на значение ценности? Тем не менее, Г. Риккерт всё же утверждает что: «нет также свободной от ценности теоретической значимости» [7, с. 138].

Несмотря на то, что в концепции Г. Риккерта «значимость – сущность трансцендентального, можно рассмотреть её «проникновение» в индивидуальную действительность через научное познание, так как «мышлению присуща значимость», о чём писал Т. Райнов.

В индивидуализирующем методе отношения к ценности Г. Риккерт пишет, что «задача историка заключается в отделении из эмпирического материала значимых событий от незначимых. То есть, значимость проникает в индивидуальную действительность. Так, философ говорит о Француз-

ской революции, которая может оцениваться положительно, или отрицательно, но она для историка значима» [1, с. 96]. Именно поэтому возникает некое противоречие, так как «значимость» для Г. Риккерта существует как бинарная категория, которая мыслится вместе с ценностью, говоря о «значимых ценностях» или «ценностных значимостях» [2, с. 45–46]. Следовательно, в фактичности (действительности) «ценностная значимость» разрывается, и в индивидуальной действительности имеется только «значимость».

Что же касается категории «ценности», то, с точки зрения Г. Риккерта, она, не смотря на свою трансцендентальность, имеет связь с действительностью, с объектом и субъектом: «ценность может таким образом присоединиться к объекту, что последний становится благом, и она может также быть, таким образом связанной с актом субъекта, что акт этот становится тем самым оценкой...» [1, с. 66]. Исходя из данной точки зрения, если ценность остаётся вне действительности, а значимость всё-таки проникает в действительность, то ценность может быть связана с объектом и субъектом через значимость, формируя «ценностную ориентацию», где трансцендентальная ценность ориентирована на эмпирическую действительность.

В философии неокантианства была и другая тенденция в видении «значимости» как ориентации ценности на трансцендентальную значимость, носящую характер идеальной необходимости.

По мнению В. Виндельбанда, нормативное долженствование ценности имеет своё сверхъестественное основание: «... высшие ценности эмпирической жизни – знание, нравственность и искусство, становятся живыми деяниями Божества в человеке и приобретают в трансцендентальном сознании более высокое и глубокое значение» [8, с. 298]. В данном утверждении философ показывает, что ценности осуществляются в эмпирической действительности с ориентацией их на трансцендентальную значимость.



В данном случае стоит обратить внимание, что по В. Виндельбанду «ценности действительности указывают на трансцендентальную значимость», а по Г. Риккерту происходит наоборот – «ценности идеальны, а вот значимость по необходимости проникает в индивидуальную действительность, которая и указывает на универсальные ценности» [1, с. 92].

По В. Виндельбанду «необходимость, с которой человек ощущает значимость логических, этических и эстетических определений, носит характер идеальной необходимости. Это не необходимость, основанная на принуждении и невозможности иного, а необходимость, заключающаяся в должествовании и непозволительности иного. Другими словами, за каждой конкретной нормой человеческого бытия, за каждой общеобязательной оценкой, стоит не безличное, подавляющее должествование, а значимость более высокого порядка» [8, с. 37].

Таким образом, если сравнить позиции Г. Риккерта, и В. Виндельбанда, то у первого философа нет чёткого определения значимости в плане её полагания в эмпирической действительности или области трансцендентального. По В. Виндельбанду же, такое разграничение является чётко установленным, где значимость идеальна, а ценность действительна и ценностная ориентация указывает на идеальную значимость.

Отталкиваясь от тезиса Т. Райнова о том, что «мышлению принадлежит значимость», в философии неокантианства такая тенденция выражена в двух инстанциях значимости, одна из которых – сознание вообще или трансцендентальный субъект. Другая инстанция – мышление познающего единичного субъекта. Особенность первой в том, что значимость имеет необходимость и по необходимости она нисходит до действительности. Что касается единичного познающего субъекта, то его значимость проявляется в интенциональных актах мышления. Наиболее ярко данный процесс ориентации проявляется в концепции Э. Кассирера. Он считает, что «под действием ми-

фологического мышления, действительность раскалывается на части, и эти части имеют значение» [9, с. 97–98].

Действие актов мышления, в конце концов, приводит познающего субъекта к «индивидуализирующему методу отнесения к ценности», что является по Г. Риккерту «способностью отличить существенное, то есть значимое, от несущественного, не значимого» [1, с. 92].

Так же следует отметить, что значимость имеет соединительное значение, сопрягая «область трансцендентального» с категориями действительности, создавая символическую значимость, а символ по Э. Кассиреру являет собой соединение идеального с чувственным [9, с. 93–94].

Исходя из выше сказанного, значимость – философская категория, выведенная Г. Лотце «как идеальное бытие истин, отличное от ценностной сферы» [4, с. 209]. Тем не менее, уже в философии В. Виндельбанда, и Г. Риккерта ценность сопрягается со значимостью, и с помощью данной категории ценность начинает рассматриваться с рационалистической точки зрения как причастность её к сфере разума, мышления. В такой ситуации, ценность начинает восприниматься как некое «бинарное» понятие, не существующее отдельно от значимости. Можно сказать, что эти категории «срастаются» друг с другом, и в результате, Г. Риккерт называет их «ценностными значимостями», или «значимыми ценностями» [2, с. 45–46.]. На основании вышесказанного такое положение двойственности ставит под сомнение онтологическое обоснование ценности и, с другой стороны, эти категории ориентированы друг на друга. Так, по мнению В. Виндельбанда, ценность положена в рамках действительности, а значимость в мире идей, и осуществление ценностей, является гарантом повышения их значимости в трансцендентальном сознании [8, с. 37]. У Г. Риккерта наоборот – ценность трансцендентальна, а значимость по необходимости проникает в «индивидуальную действительность», указывая на «абсолютные



ценности» [1, с. 92]. Именно поэтому в философии неокантианства «значимость» как бы «циркулирует» между действительностью и миром идей.

Таким образом, категория «значимости» в философии неокантианства по отношению к категории «ценности» выражает взаимную ориентацию, и когда трансцендентальная «ценностная значимость» проникает в действительность, то становится «значимостью индивидуальной действительности» без самой ценности. Такого рода значимость действительности ориентирована на «трансцендентальную ценность» с позиции Г. Риккерта. С другой стороны, концепция философа показывает соединительную роль значимости, когда через неё связывается трансцендентальная реальность и эмпирическая действительность. Так же и в концепции В. Виндельбанда ценность, положенная в действительности, ориентирована на трансцендентальную значимость.

Стоит так же отметить, что сведение ценности и значимости ведёт к рационализации первой категории, так как мышлению принадлежит значимость, и, соответственно, в философии неокантианства ценностные ориентации прослеживаются в научной методологии, в частности в индивидуализирующем методе Г. Риккерта и номотетическом методе В. Виндельбанда.

В контексте рассмотрения мышления и значимости, стоит подчеркнуть, что представленная категория ценности отражает видение трансцендентального, где значимость рассматривается объективно, как особый род бытия истин. С другой стороны, она же представлена как значимость трансцендентального сознания, что соответствует концепции Г. Риккерта, то есть она противопоставляет объективности.

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается аксиология неокантианства, где ценность исследуется в контексте её связей с другими смысловыми категориями, такими как: благо, оценка, значимость, достоинство и др. Данная связь позволяет говорить о структуре ценностных ориентаций, где ориен-

тация прослеживается в направленности категорий друг на друга, диалектически соединяя трансцендентальную реальность и эмпирическую действительность. В связи с этим, можно выявить значение категории значимости в общей системе взаимосвязей, заключающейся в рационализации всей структуры, и её связывании.

Ключевые слова: ценность, структура ценностных ориентаций, значимость, благо, оценка, значимость индивидуальной действительности, символ.

SUMMARY

The article considers the axiology of neokantianism, where the value is explored in the context of its relations with other of meaning categories, such as: the good, the evaluation, the importance, dignity, and others. This relationship allows us to speak about the structure of values, where the orientation seen in the direction of the categories at each other, dialectically connecting transcendental reality and empirical reality. In this connection, it is possible to reveal the significance of the category value in the overall system interconnections, is to streamline the whole structure, and its linking.

Key words: value, the structure of values, the importance, the benefit assessment, the importance of individual reality, symbol.

ЛИТЕРАТУРА

1. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / под ред. С. И. Гессена. – М.: Республика, 1992. – 128 с.
2. Риккерт Г. Два пути познания // Новые идеи в философии. – СПб., 1913. – Сб. 7. Теория познания. – С. 1–79.
3. Райнов Т. Гносеология Лотце // Новые идеи в философии. – СПб., 1913. – Сб. 7. Теория познания. – С. 80–114.
4. Lotze H. System der Philosophie. – Leipzig: I. Theil. Logik., 1884. – 513 s.
5. Лотце Р. Г. Микрокосм. Мысли о естественной и бытовой истории. Опыт антропологии: в 3 ч. Душа. / Рудольф Герман Лотце. – М.: К. Солдатенков, 1866. – Ч. 1. – 580 с.
6. Риккерт Г. Философия жизни / Генрих Риккерт. – Петербург, 1922. – 517 с.



7. Столович Л. Н. Красота. Добро. Истина: очерк истории эстетической аксиологии. – М.: Республика, 1994. – 464 с.

8. Виндельбанд В. Прелюдии: философские статьи и речи. – СПб.: Изд-во Жуковского, 1904. – 374 с.

9. Cassirer E. Philosophie der symbolischen Formen. – Berlin: Zweiter Teil, 1925. – 269 s.



Гарипов Т. М., Капишева Т. Ю.,
Попова Е. В.

УДК 81:1

АНАНИЙ АХИЕЗЕРОВИЧ ЗАЙОНЧКОВСКИЙ – АДЕПТ МНОГОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Авторы настоящей статьи считают излишним предварять краткими комментариями терминосоставляющие заголовка, что может оказаться бесполезным в ходе последующего изложения.

Первое из них, **адепт**, толкуется как глубоко книжное, неразговорное понятие в двух значениях: «1. Стойкий приверженец, принципиальный сторонник того или иного учения либо идеи; 2. (Явно устарелое по смыслу). Последователь определённых религиозных догматов, посвящённый в тайны их верований». Само слово восходит к латинскому *adeptus* – «достигший». Его не следует синонимизировать с близким стилистически, но не тождественным семантически термином **апологет** от греческого *apologetes* «ярый защитник, предвзятый заступник, неумеренный восхвалитель». К сожалению, именно

эту досадную этико-филологическую промашку допустил один из соавторов данной публикации, сорок лет назад незаслуженно упрекнув известного монголоведа Н. П. Шастину в «апологии племенного родства между средневековыми башкирами Приуралья и восточными венграми» [1, с. 338]. Разумеется, позднее – также публично и печатно – мы принесли свои искренние извинения нашей старшей коллеге, почтенной Нине Павловне.

Второй заголовочный термин связан с представлением о многоязычии или мультиполилингвизме, то бишь «одновременном либо попеременном употреблении нескольких языков в речи индивида и/или в общении группы людей». При этом обычно количество языков оппонирует двуязычию (билингвизму) и, тем паче, одноязычию (монолингвизму); не говоря уже о полемически заострённом речевом обороте *полуязычие* (то есть крайне слабым знании даже одного, хотя бы и родного, языка). И совсем уж негативно, едва ли не на уровне патологии, воспринимается *безъязычие* (практически **немота**), в связи с чем профессиональная память филологов подсказывает название повести «Без языка» (1895 год), принадлежащей перу классика русской литературы XIX–XX веков, Почётного члена Петербургской и Российской Академий наук Владимира Галактионовича Короленко. Автор ярко живописал иммигрантские мытарства белорусского крестьянина Матвея Лозинского в Северо-Американских Соединённых Штатах, усугубившиеся в первую очередь полной неосведомлённостью последнего в сфере английского (да и любого другого иностранного) языка. Стало быть, многоязычие начинается фактически с трёхязычия [2] и распространяется вплоть до полигlossии (от греческих *polys* «многочисленный» и *glossa* «язык, речь»), оперирующей десятками, а то и сотнями (правда, как правило, не более чем двумястами) языков [3].

Наконец, в-третьих, русские субституты **языковедение** и **языкознание** французского *linguistique* (от латинского имени деятеля из *lingua* «язык») грешат избыточно-



стью, ибо содержат отсутствующие в оригинале семы «ведать» и «знать». Дословный же перевод *лингвист* как «язычник» неправомерен, поскольку язычество в России легализовалось как «многобожие», «идолопоклонство» и «обожествление многочисленных сил Природы».

Применительно к жизнеописанию и лапидарной творческой характеристике центрального персонажа нашего очерка речь должна пойти в основном о востоковедении как науке о странах и народах Востока, их культурах и языках. Будучи по своему генезису преимущественно европейским сводом знаний, ориенталистика нередко ограничивается первоочерёдным изучением ближневосточных проблем, а применительно к лингвистике приоритетно рассматривает аналитический материал по трём языковым семьям: индоевропейской, семитской и тюркской, причём в классическом варианте этот набор лингвосистем воплощает в себе главным образом персидский, арабский и турецкий языки. Последний же допускает замену одним или несколькими представителями тюркологических групп, коих современная компаративистика насчитывает не менее пяти: болгарскую, кыпчакскую, огузскую, сибирскую и уйгурскую.

Особенным многообразием входящих в неё этносов и языков отличается кыпчакская группа [4]. Этимология её названия предположительно возводится к тюркскому апеллятиву *кѳпчек* «колесо» либо к фитониму *кѳпшэ* «трубчатый стебель тростника» (из которого делают *курай*). Сюда относятся свыше десятка этнолингвистических таксонов: балкар, башкорт, казах, караим, каракалпак, карачай, к(е)рәшен, кумык, кыргыз, к(ы)рым, нагайбак, ногай, татар (а также астраханские и сибирские татары). Примечательно, что при относительно едином языковом восприятии мира (все кыпчаки так либо иначе понимают друг друга) традиционные народные верования, а также системы письма отличаются значительной пестротой и многосложностью. Большинство верующих кыпчаков издавна были подвер-

жены исламу суннитского толка, однако кряшены и нагайбаки массовидно дистанцировались как православные христиане. Караимы же едва ли не единственная тюркская народность (помимо средневековых хазар), исповедующая иудаизм, однако в усечённом виде – с Ветхим Заветом, но без Талмуда и толкования Торы.

Кыпчаки в XI–XV столетиях занимали огромную территорию от западных отрогов Тянь-Шаня до Дуная, которая именовалась по-персидски *Дешт-и-Кипчак* – «Степь кыпчаков, Кыпчакская степь», а по-русски *Половецкая земля* или просто *Поле*. Отсюда ведёт своё происхождение славянский этноним *Половцы* – «люди Поля». В Западной Европе они стали известны под именем *куманы*, а в Венгрии – *куны*. Впоследствии кыпчаки составили основную часть населения Золотой Орды, ассимилировав численно уступавших им пришлых монголов и передав последним свою тюркскую речь, названную позднее *тѳрки тел* «туркский язык, язык тюрки». Открытием мирового культурного масштаба считаются тексты одного из половецких наречий, зафиксированные в хрониках армянской диаспоры в Украине и Польше, судебных актах Каменец-Подольской общины [5] и армяно-«татарских» глоссариях, что дало основание сблизить армяно-тюркский язык Галиции с пятиязычным (латинским, немецким, персидским, тюркским, а также итальянским) памятником XIV века *Codex Cumanicus* «Куманская книга» [6] и современным караимским языком.

Ведущий польско-караимский ориенталист Ананий Ахиезерович Зайончковский родился в городе Вильно бывшей Российской империи (ныне – Вильнюс, столица Литовской республики) 12 ноября 1903 года. Его имя восходит к ветхозаветному речению *Хананья* «Бог Яхве открылся и возвысил». Поскольку на Западе отчества в российском понимании фактически отсутствуют, ограничимся указанием на прозрачную этимологию фамилии учёного – от польского *zaiącz* «заяц», так что *Zaiączkowski* переводится по-русски как «Зайцевский». Отца же его име-



новали по-русски Александром.

В годы Первой мировой войны, когда территория Прибалтики оказалась охваченной жестокими боями между наступавшими германскими и оборонявшимися русскими войсками, семья Зайончковских переехала в Крым, на историческую родину своих предков – караимов.

Юный Ананиаш (по-польски Ananiasz) продолжил своё образование в Симферопольской гимназии имени царя Александра I, а на летних каникулах организовал любительскую театральную труппу, которая со своими спектаклями объездила весь Южный берег Крыма, причём сам Ананий играл такие главные роли, как Отелло, Онегина и Чацкого в ответственных постановках.

После Гражданской войны в России Зайончковские вернулись в Литву, где юноше пришлось допереучиваться в Виленской гимназии имени короля Сигизмунда-Августа, ибо его российский аттестат зрелости не был нострифицирован.

В 1925 году А. Зайончковский с отличием завершил своё среднее образование и поступил на факультет восточной филологии знаменитого, основанного ещё в 1364 году, Ягеллонского университета в польском Кракове, где обучался под научным руководством крупнейшего востоковеда страны Тадеуша Ковальского. Последний обратился к молодым тюркологам с пламенным призывом познать прежде всего исчезающие лингвосистемы малых народов – так называемые миноритарные языки национальных меньшинств, среди которых значился и почти не изученный тогда караимский язык. Вот фрагмент этого знаменитого обращения: «Караимский язык всё ещё должным образом не изучен, во всяком случае исследован не так, как того заслуживает с точки зрения своего научного значения. С этой задачей лучше мог бы справиться коренной караим, который знает язык с детства, но это удастся только в том случае, если он будет должным [образом] подготовлен и сможет опираться в своей работе на научный метод. Выполнение этой задачи

является почётным долгом перед своим народом. Быть может, среди караимской молодёжи, которая сейчас так горячо борется за приумножение и сохранение всего, что родители оставили им в наследство, найдётся тот, кто примет эти слова близко к сердцу» [7].

Таким искренним адептом вдохновенного воззвания своего учителя, приумножившим его славу, стал первый караимовед современности Ананиаш Зайончковский. Поучения мэтра так «зацепили» душу второкурсника Анания, что спустя всего два года, ещё будучи на четвёртом курсе, в 1929 году он не только защитил первую диссертацию на соискание учёной степени доктора философии (соответствует кандидату филологических наук в Российской Федерации), но и, получив престижную стипендию Народного фонда культуры, продолжил обучение в Берлинском университете у профессора Вилли Банга-Каупа, а также в Стамбуле и Париже.

В 1931 году начинается самостоятельная научно-преподавательская деятельность молодого специалиста в должности ассистента кафедры восточной филологии Краковского университета. В 30 лет доктор Зайончковский уже доцент и заведующий специально открытой для него кафедрой тюркологии Варшавского университета. С 1935 года профессор Зайончковский руководил почти сорок лет всей востоковедной работой в Польской республике – правда, с перерывом на годы гитлеровской оккупации (1939–1945), когда столичный университет был закрыт, а сам деятель науки международно вынужден был работать скромным сотрудником городского статистического бюро.

После Второй мировой войны Ананий Ахиезерович активно участвовал в восстановлении Варшавского университета, в течение двадцати лет директорствовал в Институте востоковедения, с 1948 года и до конца жизни состоял членом Польской академии знаний в Кракове и Польской академии наук в Варшаве, где совмещал заведование Сектором ориенталистики с ре-



дактированием и выпуском известных гуманитарных журналов «Мысль Караимская» и «Обзор ориенталистичный», составительством «Караимско-русско-польского словаря».

Был удостоен почётных званий доктора университетов в Берлине, Манчестере и Тбилиси, члена Общества турецкого языка, члена-корреспондента Финно-угорского общества, члена Рабочей группы по делам ЮНЕСКО. Награждён Офицерским и Командорским крестами Ордена возрождения Польши, а также медалью Республики, иранским орденом «Нисан-Сипас».

Читал лекции по ориенталистике в Институтах востоковедения Москвы и Неаполя, Иерусалимском и Стамбульском университетах. Неоднократно приезжал в нашу страну, где старейшему из авторов данной статьи довелось лично общаться с патриархом польского востоковедения. Помнится, нас, помимо ожидаемой эрудиции академика, необычайно поразила блистательно безакцентная русская речь Анания Александровича (поскольку мы тогда не знали всех тонкостей его далеко незаурядной биографии). Так, на банкете в московском отеле «Украина» он поразил нас изысканным вкусом гурмана, понимающего толк в даже, казалось бы, таких непритязательных блюдах, как «котлеты по-киевски», нетривиальность коих заключалась, пояснил нам наш умудрённый жизнью старший коллега, в «куриной косточке внутри мясного фарша» (!).

Российские, в том числе и башкортостанские, академии наук и вузы состояли в деловой и официальной переписке с братом Ананиаша Влодзимежом – тоже профессором Ягеллонского университета [8, с. 124].

К сожалению, столь насыщенную разнообразными событиями яркую творческую деятельность А. А. Зайончковского безжалостно прервал на 67-ом году его жизни внезапный инфаркт в вагоне поезда Рим – Неаполь. Учёного похоронили со всеми подобающими почестями на Караимском кладбище в Варшаве (есть и такое!).

В научной статье даже биографически-

хроникального характера желательно хотя бы кратко охарактеризовать главные исследовательские труды блестящего учёного и культуртрегера, каким был подлинный питомец трёх народов – караимского, польского и русского – Ананий Ахиезерович Зайончковский. Последуем этому завету и мы.

Основные труды автора посвящены истории и филологии арабов, персов и тюрков. Среди работ о последних из них выделяются, естественно, изыскания, посвящённые караимам, кыпчакам, мамлюкам (бывшим рабам, а затем султанам в Египте и Сирии с XVI по XVIII столетия), половцам и хазарам.

Наиболее актуальными же для тюркологов Евразии и особенно кыпчаковедов Урало-Приволжского региона представляются сведения о караимах и их языке, весьма полно и в то же время компактно отражённые в монографии А. Зайончковского «Караимы в Польше» (Варшава-Париж, 1961, на английском языке) и библиографическом очерке «Караимская литература» (1926). Установлено, что этноним *караим* возводится к семитскому глаголу *qarā* «читать» (отсюда и арабское *al-qurān* «Коран», и партиципный плюралис на иврите *qara'im* «читающие [религиозные тексты]»). Так с начала VIII века новой эры называлась еврейская секта в Багдаде (бывшем Вавилоне), отколовшаяся от ортодоксально-раввинского иудаизма.

Единого литературного языка у караимов не сложилось, а для письменного общения были задействованы три системы письма: собственно еврейское (до XX столетия), латиница (в виде тюркского Яналифа и польско-литовской буквенности), а также кириллица (в Крыму).

Ныне в мире насчитывается менее 30 тысяч караимов, из них около 25 тысяч проживает в Израиле, до полутора тысяч в Крыму (Украина признала караимский на своей территории одним из 16 официально-региональных языков), от тысячи до нескольких сот караимов представлено в США, приблизительно 300 человек в Литве, более 200



в России (преимущественно в Петербурге и Москве, а также по нескольким десяткам караимов в Польше, Франции, Турции, Египте и Ираке. Ещё меньшее количество лиц караимской национальности (от 20 до 10 %) указало на караимский язык в качестве своего родного средства общения [9].

В специальной литературе описаны три диалекта караимской речи: галичский (в городах Луцк и Львов Западной Украины), крымский (практически совпавший с крымскотатарским языком) и тракайский (в окрестностях литовского озера *Гальвес* «Две головы» – там, по народной статистике, ежегодно тонут не менее двух человек). Все эти три диалекта в социальном плане представляют собой фактически самостоятельные языки, в силу чего их следует именовать «язык караимов Крыма», «язык караимов Литвы» и «язык караимов Украины» – таково было авторитетное мнение Почётного члена Академии наук Башкортостана и члена-корреспондента РАН Э. Р. Темишева.

Реликты караимского языка заслуживают углублённого изучения для воссоздания историко-речевой картины расселения караимского и иных этнических сообществ Евразии. К примеру, останки пещерного города *Чуфут-Кале* возле крымского Бахчисарая означали на языке оригинала «Еврейская крепость».

Согласно генетической классификации *Къарай тили* «караимский язык» входит в евразийскую Филу [phyla], алтайский Сток [stock], тюркскую Семью [family], кыпчакскую Группу [group] и половецкую Подгруппу [subgroup].

Морфологическая таксономия относит караимику к агглютинативно-сингармоническому типу, а социолингвистическая стратификация отводит караимскому всего лишь статус «вымирающего языка».

Тем не менее исследования А. А. Зайончковского и его коллег не только сохранили для лингвистики ценнейшую информацию об этом уникальном языке, но и позволили сделать ряд обобщающих открытий, полез-

ных как для глобальной теории языкознания, так и особенно для генетически близких тюркских языков.

Ещё в одной из своих ранних монографий «Именные и глагольные суффиксы в западнокараимском языке» молодой автор рассмотрел все формативы имён глаголов, наречий и неизменяемых частей речи в строго логическом и генеалогическом порядке, подразделив их на продуктивные, малопродуктивные и непродуктивные. Любопытно предположение молодого учёного о происхождении постфикса дистрибутивных числительных, обязанном ложному восприятию морфемного состава слова *бишэр* «по пять, пятёрками», от чего возникли *икешэр* «по два», *алтышар* «по шесть», *етешэр* «по семь», но *берэр* «по одному», *тчэр* «по трое», *дүртэр* «по четверо», *сигезэр* «по восемь», *тугызар* «по девять» и *унар* «по десять» [10].

А. Зайончковский в отличие от своих предшественников не признавал непреодолимой разницы между словообразовательными формантами и «флективными окончаниями», считая противоположные взгляды выражением подгонки тюркских фактов под грамматические каноны индоевропейстики.

Вопреки мнениям ряда зарубежных и отечественных специалистов (Н. А. Баскаков, Вл. Котвич и другие) А. Зайончковский, отстаивая идею моносиллабизма первичных тюркских корней, постулировал приоритетность глагольных основ типа СГ (Согласный + Гласный звуки) [11]. Мы же в своём проспективном проекте «Историко-этимологический словарь башкирского языка» довели число подобных первообразных построений до шести (Г, ГС, ГСС, СГ, СГС, СГСС) и уже первый выпуск нашей серии «корневых» исследований был удостоен Диплома Лауреата конкурса на лучшую научную книгу России, проводимого Фондом развития отечественного образования в городе Сочи [12].

Польский учёный одним из немногих блестяще доказал, что большие открытия в науке могут реализоваться и на материале



языков, носители которых зачастую оказываются малочисленными. Попутно было опровергнуто предубеждение относительно облигаторной «бедности» и «примитивности» миноритарных языков. Напротив, к примеру, языки кетов и чулымцев Средней Сибири (число потенциальных носителей их наречий составляет чуть более тысячи человек на каждую этническую общность) поразили первоисследователей своей сложностью форм и разработанностью значений.

А. А. Зайончковский был истинным полиглотом, что не столь часто встречается среди профессиональных лингвистов, обычно глубоко специализирующихся на поприще одного языка либо наряду с ним ещё немногих, как правило, близкородственных, а равно и «рабочих» (иностранный и/или межнациональный) языков.

Ананиаш Ахиезерович же помимо трёх основных языков (в сущности родных – караимского, польского и русского) знал, исследовал и публиковал тексты на арабском, персидском и многочисленных тюркских языках, включая единственные в своём роде и потому де-факто труднодоступные анатолийско-османские, кыпчакско-мамлюкские, половецкие и хазарские глоссы и гапаксы. Тем самым лишний раз была доказана теза о том, что для подлинного многоязычия важно не столько количество изучаемых языков, сколько их «качество», то есть принадлежность к принципиально **разным** морфологическим типам и подтипам: агглютинативно-тюркскому, флективно-семитскому, аналитико-иранскому и синтетико-славянскому.

Благодарные потомки не забывают своих наставников и имя замечательного караимоведа № 1 по достоинству украшает Виртуально-мемориальный музей Караимской славы наряду с его прославленными соотечественниками генерал-адъютантом Серайей Шапшалом и музыковедческой династией вселенского звучания А. и С. Майкапарами.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена жизни и работе выдающегося лингвиста-востоковеда Анания

Ахиезеровича Зайончковского. Рассматривается основной объект изучения учёного – караимский язык, носителем коего он был сам, обосновывается актуальность исследований в данной области, оценивается вклад знаменитого ориенталиста в изучение и описание этого языка.

Ключевые слова: лингвист-востоковед, Зайончковский, караимский язык, полиглотия.

SUMMARY

The article is devoted to the life and work of the eminent linguist-orientalist Ananias Ahiezerovich Zayonchkovsky. Considered the main object of study of the scientist - Karaite language, carrier, whose he was himself the urgency of research in this area evaluated contribute to the study of the famous orientalist and a description of the language.

Key words: linguist-orientalist, Zayonchkovsky, Karaite language, polyglossia.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарипов Т. М., Кузеев Р. Г. «Башкиро-мадьярская» проблема (краткий обзор основных источников) // Археология и этнография Башкирии. – Уфа, 1962. – Т. I.
2. Аюпова Л. Л., Гарипов Т. М. Трёхязычие в Башкирии // Тюркология-88. – Фрунзе, 1988.
3. Гарипов Т. М. Из истории русско-таджикско-узбекского трилингвизма // Вестник ВЭГУ. – Уфа. 2010. – № 3.
4. Гарипов Т. М., Басырова Ф. А. Четырёхязычный словарь-минимум: англо-башкирско-русско-татарский. – Уфа: БГПИ, 1997.
5. Гарипов Т. М. Семиречие Башкортостана: Семязычный словарь (Русско-татарско-турецко-арабско-персидско-венгерский). – Уфа: Восточный университет, 1998.
6. Гарипов Т. М. Кыпчакские языки Урало-Поволжья: Опыт синхронической и диахронической характеристики. – М.: Наука, 1979.
7. Грунин Т. И. Документы на половецком языке XVI века. – М., 1967.



8. Gabanin A. von. Die Sprache des Codex Cumanicus // Philologiae Turcicae Fundamenta. – Wiesbaden, 1959. – Т. 1.

9. Современные зарубежные лингвисты. – М., 1989. – Ч. 3.

10. Эпистолярника: Из истории науки о письмах. – Уфа, 2013.

11. Народы и религии мира. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2000.

12. Zajączkowski A. Sufiksy imienne iczasownikowe w języku zachodniekaraimskim. – Krakow, 1932 (Подробнее об этом см.: Гарипов Т. М. Башкирское именное словообразование. – Уфа, 1959).

13. Зайончковский А. К вопросу о структуре корня в тюркских языках // Вопросы языкознания. – 1961. – № 2.

14. Историко-этимологический словарь башкирского языка / авт.-сост. Т. М. Гарипов. – Уфа: БГПУ, 2007.

РЕЦЕНЗИИ





Критика и библиография

**Рецензия на книгу
«Этнополитические процессы
в Крыму: исторический опыт,
современные проблемы и
перспективы их решения» /
Киселева Н.В., Мальгин А.В.,
Петров В.П., Форманчук А.А. -
Симферополь: Салта, 2015. -352 с.**

30 сентября 2015 года в Госсовете Республики Крым в рамках заседаний «Круглого стола» состоялась презентация книги «Этнополитические процессы в Крыму: исторический опыт, современные проблемы и перспективы их решения». Увидела свет работа, так необходимая сегодня на российском научном и общественном пространстве. Авторы во главу угла поставили задачу сосредоточить внимание заинтересованного читателя на основных этапах формирования и развития сложного полиэтничного сообщества на Крымском полуострове, сконцентрировав интерес на исторической и современной проблематике русского и крымскотатарского вопросов, убедительно доказав, что именно они длительное время определяли основное содержание и характер этнополитических процессов в Крыму.

Авторский коллектив представлен известными в Крыму учёными, государственными и общественными деятелями, сотрудниками Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского: Наталья Киселева – доцент кафедры политических наук и международных отношений, Александр Форманчук – директор Департамента международной и информационной политики, Андрей Мальгин – директор Центрального музея Тавриды и Вадим Петров – член Общественной палаты РК. Коллективная монография подготовлена на основе документальных и литературных источников, архивных документов и нормативно-правовых актов органов государственной власти,

а также данных социологических и мониторинговых исследований.

В книге на высоком профессиональном уровне изложены основные этапы многовековой этнополитической истории Крыма от эпохи античности до наших дней, включая события Крымской весны, повлекшие возвращение полуострова в состав России. Внимательный читатель оценит не менторский, а вдумчивый тон размышлений о нашем будущем. Следует подчеркнуть, что выводы, сделанные авторами, авторитетно подтверждаются и результатами опроса общественного мнения, проведённого в ходе исследования во всех административно-территориальных единицах республики, которые свидетельствуют о том, что большинство граждан оценивают состояние межнациональных отношений как «в целом нормальное» (63 %) и «скорее нормальное, чем напряжённое» (19 %). «Напряжённым» и «скорее напряжённым, чем нормальным» состояние межнациональных отношений считают 7 % и 9 % респондентов соответственно. Характерно, что источник межнациональной напряжённости большинство опрошенных видит в «провокационном поведении представителей отдельных национальностей» «необоснованных претензиях на льготы и привилегии со стороны представителей отдельных национальностей» (39,8 % + 11,9 %).

Большая работа проделана серьёзно, объективно, смело, без присущих некоторым опусам о Крымской весне парадностям, помпезности, дилетантизма. Авторы этого литературно-аналитического произведения живут в Крыму. И на каждой странице чувствуется, что Республика Крым – их Родина.

Считаем необходимым отметить, что коллективная монография «Этнополитические процессы в Крыму: исторический опыт, современные проблемы и перспективы их решения» рассчитана на государственных служащих, специалистов по краеведению, учёных, преподавателей, аспирантов и студентов исторических и политических специальностей вузов. Актуальность монографии



не вызывает сомнения, поскольку наметилось серьёзное разногласие этой проблемы в силу политических разногласий и стремления некоторых авторов доказать, что этнические проблемы Крыма углубляются и не подлежат решению.

Книга состоит из четырёх глав, предисловия и послесловия, а также трёх приложений.

В первой главе авторы дают подробное описание этнополитической истории Крыма, характеризуя все этапы истории полуострова и населения, живущего на нём, совершенно справедливо делая акцент на новейшей истории XX века. В советский период истории полуострова калейдоскоп событий был настолько ярким, что авторам пришлось самым тщательным образом исследовать все события, не упуская ни одного, даже самого, казалось бы, незначительного. Это выигрышная сторона рецензируемого исследования, в отличие от многих других, поверхностно отображающих суть этнополитических событий в 1940–80-е годы в Крыму. Подводя итог, авторы констатируют, что перестроечные процессы затронули Крым сравнительно поздно. Пробуждение общественной активности населения отмечается на полуострове лишь к концу 80-х годов. Ухудшение экономической ситуации и связанные с этим проблемы, озабоченность состоянием окружающей среды, критика в адрес КПСС и её руководителей, вопрос о статусе Крыма ускорили размежевание общества по политическим, идеологическим, национальным и другим мотивам.

Последовавший вскоре распад СССР повлёк за собой новый всплеск напряжённости вокруг Крыма. Авторы монографии справедливо отмечают, что после августовского путча 1991 года и создания независимой Украины вопрос о статусе полуострова перешёл в новую плоскость. В большинстве своём декларативные заявления лидеров унитарной Украины постепенно привели к обострению противоречий между Киевом и Крымом. Формально провозглашённая Крымская автономия не смогла в полной мере использовать заложенные в

ней преимущества, а некоторые даже были утрачены. Именно поэтому, заключают авторы монографии, государственный переворот в Киеве в феврале 2014 года поставил Крым перед историческим выбором. И легитимизация этого выбора в результате второго Всекрымского референдума 16 марта 2014 года показала, что новое поколение крымчан проявило политическую зрелость и решимость в выборе своего будущего, связанного с Россией.

Во второй главе представлен краткий очерк эволюции крымскотатарского национального движения, охватывая период от Хрущёва до Януковича. Важнейшей особенностью этого исторического отрезка, как считают авторы рецензируемого труда, является самоорганизация крымских татар в местах высылки в форме национального движения за восстановление своих прав и возможности возвращения в Крым. В главе отражено, как Курултай 1991 года провозгласил курс на этническое государство, проанализирован кризис и спад в рядах крымскотатарского движения: дана характеристика «Оранжевой революции» в Украине, поддержка её крымскотатарским населением, что и привело, как пишут авторы, к угрозе нарастания в Крыму масштабного межнационального конфликта. По мнению доцента Крымского федерального университета С. Киселёва, малочисленность радикально настроенных крымских татар и преобладание на полуострове русского населения – одна из главных причин того, что в 90-е и последующие годы в Крыму не было кровопролитных межэтнических столкновений.

В третьей главе монографии авторский коллектив определил особенности, проблемы и итоги интеграции репатриантов, при этом справедливо подчёркивая, что репатриация с первых дней имела стихийный и непредсказуемый характер. Определено, что реализация мероприятий, связанных с расселением и обустройством репатриантов, вернувшихся на постоянное место жительства в Автономную Республику Крым, осуществлялась на основе долгосрочных государственных программ, утвре-



ждаемых Кабинетом министров Украины. Однако, как справедливо отмечают авторы, ни одна из программ не была выполнена ни по целям, ни по ожидаемым результатам. Общее недофинансирование с 1991 по 2013 гг. составило 540 млн. грн. (из общих 899 млн. грн.). Столь значительная разница объясняется тем, что первоначально заложенные в долгосрочные программы объёмы средств затем неоднократно корректировались. Первый раз при утверждении бюджетов на год, а затем в ходе их выполнения, причём всегда в сторону уменьшения. В главе уделено внимание расселению и обустройству ранее выселенных из Крыма армян, болгар, немцев и греков. Авторы коллективной монографии отмечают, что в целом процесс репатриации данной категории граждан проходил без эксцессов и протестных акций, присущих возвращению крымских татар.

Много внимания в главе уделено роли мирового сообщества в решении социально-экономических и гуманитарных проблем репатриантов. Авторы убедительно доказали, что в ходе реализации различных программ международной помощи лидеры Межлиса всегда стремились влиять на их содержание и контролировать процесс распределения финансовых потоков. А это в ряде случаев приводило к финансированию проектов и организаций, не способствующих укреплению межэтнического согласия в Крыму. Третью главу завершают глубокие, несмотря на лаконичность, выводы.

В заключительной главе «Возвращение Крыма в состав России» научно доказано, что тремя составляющими весьма запутанного «крымского узла», который не удалось окончательно развязать ни одному из украинских президентов вплоть до весны 2014 года, можно считать политический конфликт между Киевом и Симферополем, проблемы, связанные с базированием Черноморского флота и репатриацию крымских татар. Авторы коллективной монографии скрупулёзно подошли к анализу событий февраля – марта 2014 года и убедительно показали, что к концу 2014 года международные отношения в Крыму обрели опре-

делённую стабильность и предсказуемость, а крымскотатарская проблема утратила свою прежнюю политическую остроту.

Подводя итог несомненно важного и ценного исследования, авторы справедливо подчеркивают, что нельзя забывать о том, что Крым фактически находится в прифронтовой зоне и испытывает растущее давление со стороны материковой Украины в рамках объявленной Киевом стратегии «деокупации». Готовность Киева отдать «сепаратистский» полуостров для «самоопределения» межлисовским соратникам у большинства крымчан сомнений не вызывает, равно как и возможность заброски на полуостров «диверсионно-террористических групп из военных, которые ранее проходили службу в Крыму». Поэтому поднятые в рецензируемой монографии этнополитические проблемы Крыма не только нуждаются в дальнейшем исследовании и постоянном аналитическом сопровождении, но и указывают на необходимость постоянного политического и государственного мониторинга этого процесса.

Особый интерес представляют Приложения, иллюстрирующие проведённые авторским коллективом социологические и мониторинговые исследования. Интересны и полезны также и многочисленные таблицы и графики, размещённые в тексте монографии.

Считаем, что рецензируемая работа решает важную научную проблему, имеющую практическую значимость в современных социально-политических условиях Республики Крым. Монография даёт чёткое представление о круге проблем этнополитических процессов в Крыму, об основных теоретических направлениях их анализа и практических методах решения.

*Доктор исторических наук, профессор
Гуманитарно-педагогической академии
(филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный
университет им.В.И.Вернадского»
в г.Ялте*

А.В.Кративин



НАУЧНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ



III СЪЕЗД АССАМБЛЕИ НАРОДОВ РОССИИ

«Ассамблея народов России – одна из крупнейших общероссийских неполитических организаций. Ассамблея преследует важную актуальную цель – содействовать консолидации российского общества, укреплению и развитию межнациональных связей и межкультурному диалогу»

Из приветствия В. В. Путина III съезду Ассамблеи

Ассамблея народов России создана в 1998 году в соответствии с Концепцией государственной национальной политики РФ, утверждённой Указом Президента РФ № 909 от 15 июня 1996 года, как один из важнейших механизмов реализации национальной политики страны, является добровольной самоуправляемой общероссийской общественной организацией и объединяет представителей более 160 народов РФ.

В организационную структуру Ассамблеи входят региональные отделения, филиалы и представительства. В настоящее время региональные отделения созданы в 72 субъектах РФ.

12–15 мая в Ялте Ассамблея народов России провела Крымский окружной семинар программы «Деятельность ресурсного образовательно-методологического центра в сфере национальных отношений «Единство российской нации»».

Открыл семинар Первый заместитель председателя Совета Ассамблеи народов России, заместитель директора Института этнологии и антропологии РАН, член Совета при Президенте РФ по межнациональным отношениям, доктор политических наук Владимир Зорин. Он приветствовал участников от имени Председателя Совета Ассамблеи народов России Светланы Смирновой и отметил, что основная цель семинара – интеграция Крымского федерального округа в общероссийское правовое, общественно-политическое пространство.





Действенным результатом форума стала учредительная конференция по созданию Крымского регионального отделения Общероссийской общественной организации «Ассамблея народов России» на базе Гуманитарно-педагогической академии (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте. Председателем Совета Крымского регионального отделения единогласно был избран Александр Глузман, директор Гуманитарно-педагогической академии. Со знаковым событием крымчан поздравили заместитель председателя Совета и председатель исполкома «Ассамблеи народов России» Назиржон Абдуганиев и завершил свою речь скрепляющим всех россиян девизом: «Дружба народов – единство России».

Сегодня основная цель создания регионального отделения «Ассамблеи народов России» в Крыму и Ресурсного центра Ассамблеи – интеграция Крымского феде-

дерального округа в общероссийское правовое и общественно-политическое пространство. «Мы с вами решаем конкретные задачи, – отметил Владимир Зорин, – это выстраивание межнациональных отношений, адаптация Крыма и Севастополя в институты гражданского общества России с учётом специфики этих регионов. Процесс этот обоюдный: вся Россия училась и учится у Севастополя и Крыма патриотизму. Бытует такое выражение: год назад Россия получила прививку патриотизма. Думаю, то, что это понятие приобрело особое звучание в общероссийском политическом и общественном пространстве, – во многом заслуга севастопольцев и крымчан».

Владимир Юрьевич подчеркнул, что Стратегия государственной национальной политики ставит пять основных целей: формирование общероссийской гражданской нации; поддержка этнокультурного развития народов РФ; укрепление меж-



национального мира и согласия, недопущение конфликтов на межнациональной основе; соблюдение прав человека в области языка, культуры, вероисповедания; содействие адаптации и интеграции мигрантов. Федерально-целевая программа «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России», утверждённая как целевой механизм реализации Стратегии до 2020 года, должна способствовать укреплению гражданского единства и гармонизации межнациональных отношений.



Первый заместитель председателя Совета Ассамблеи народов России, заместитель директора Института этнологии и антропологии РАН, член Совета при Президенте РФ по межнациональным отношениям, доктор политических наук Владимир Зорин и Председатель Совета Крымского регионального отделения «Ассамблеи народов России», директор Гуманитарно-педагогической академии (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте., доктор педагогических наук, профессор Александр Глузман.

Заместитель Председателя Совета Ассамблеи народов России Николай Бухонин подчеркнул практическую значимость открытия в Крыму и Севастополе региональных отделений Ассамблеи, а также Ресурсного центра. «Ассамблея народов России – это хороший, прочный и авторитетный мост между ответственными национально-культурными организациями и органами власти». В самом названии «Ресурсный центр» кроется основная задача данного учреждения, т. е. он концентрирует, собирает ресурсы разного характера. Прежде всего, это кадровый, интеллектуальный потенциал. Ресурсный центр силён своими экспертами в сфере национальных отношений. Он аккумулирует усилия учёных и специалистов, проживающих на территории субъекта РФ, которые могут устанавливать деловые, партнёрские отношения со специалистами из других регионов. Одна из важных задач – разработка научно-методических материалов для органов местного самоуправления, национально-культурных объединений, других заинтересованных учреждений. Важная задача – проведение мониторинга состояния межнациональных проблем, сбор статистических данных в национальном срезе. Одним словом, задача Ресурсного центра состоит в информационном сопровождении государственной национальной политики».

Александр Плотников, директор Ресурсного центра «Ассамблеи народов России», доктор исторических наук указал на то, что Ресурсные центры – это субъекты, создаваемые в рамках реализации государственной национальной политики. Специфика их состоит в том, что они формируются по определённой тематике, т. е. рассчитаны на гармонизацию отношений народов, проживающих в Российской Федерации, и формирование российской гражданской идентичности. Для того чтобы эти задачи решались более успешно, и нужны такие структурные подразделения общественной организации «Ассамблея народов России», действующей в рамках гражданского общества.

Александр Дмитриевич особо отметил, что информационная деятельность Ресурс-



сного центра означает для региона расширение возможностей участия в Федеральных целевых программах, грантовых конкурсах. Привлечение средств – это ещё одно важное направление деятельности данной структуры. В этой связи проявляется ещё одна роль центра – консультативная, мобилизационная. Информировать, где, когда, какие конкурсы проходят, как правильно составить заявку, как мобилизовать национально-культурные общества к участию в проектах – всё это входит в задачу Ресурсного центра.



НАШИ АВТОРЫ





Аверина

Юлия Николаевна –
младший научный сотрудник,
Институт комплексного анализа
региональных проблем ДВО РАН,
г. Биробиджан.

Гадзина

Екатерина Викторовна –
ассистент, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте.

Гарипов

Талмас Магсумович –
доктор филологических наук,
профессор,
Институт филологического
образования и межкультурных
коммуникаций Башкирского
государственного педагогического
университета им. М. Акмуллы,
г. Уфа.

Глузман

Александр Владимирович –
доктор педагогических наук, профессор,
директор Гуманитарно-педагогической
академии (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте,
главный редактор.

Головко

Ольга Николаевна –
доктор педагогических наук, доцент,
Севастопольский государственный
университет.

Гончарова

Анастасия Николаевна –
магистрант, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте.

Гусаренко

Андрей Алексеевич –
магистрант, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте.

Дельвиг

Наталья Андреевна –
старший преподаватель,
Черноморское высшее военно-морское
училище им. П. С. Нахимова,
г. Севастополь.

Зимовина

Ольга Алексеевна –
доктор филологических наук,
профессор, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
в г. Ялте.

Зиненко

Ирина Николаевна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте.

Иванникова

Марина Викторовна –
кандидат педагогических наук,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте.

Игнатенко

Николай Яковлевич –
доктор педагогических наук,
профессор,
Заслуженный работник образования
Украины, Заслуженный деятель науки
и техники РК.

**Извеков****Игорь Николаевич –**

доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт образовательных технологий РАО, г. Сочи.

Капишева**Татьяна Юрьевна –**

кандидат филологических наук, старший преподаватель, Институт филологического образования и межкультурных коммуникаций Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа.

Картавова**Алина Александровна –**

магистрант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Коваленко**Ирина Николаевна –**

кандидат технических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Колчанова**Елена Августовна –**

кандидат философских наук, Тюменский государственный университет.

Лей**Вячеслав Алексеевич –**

преподаватель, ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова», Севастопольский филиал.

Мазанюк**Елена Фёдоровна –**

старший преподаватель, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Малышенко**Константин Анатольевич –**

кандидат экономических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Масеев**Михаил Владимирович –**

доктор философских наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Мешков**Игорь Михайлович –**

кандидат философских наук, старший преподаватель, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Мирошников**Олег Анатольевич –**

доктор философских наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Никитенко**Виктор Николаевич –**

доктор педагогических наук, профессор, Институт комплексного анализа региональных проблем ДВО РАН, г. Биробиджан.



Попова

Екатерина Викторовна – преподаватель, Институт филологического образования и межкультурных коммуникаций Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа.

Прима

Раиса Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, Восточноевропейский национальный университет им. Леси Украинки, г. Луцк, Украина.

Разбеглова

Татьяна Павловна – кандидат философских наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Редькина

Людмила Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Симакова

Эльмира Самвеловна – ассистент кафедры, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского».

Усманова

Сайде Аблякимовна – концертмейстер, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь.

Фурсенко

Татьяна Фёдоровна – кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Цыплюк

Алина Николаевна – соискатель, Восточноевропейский национальный университет им. Леси Украинки, г. Луцк, Украина.

Чубукчиева

Ленара Закировна – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Музей истории и культуры крымских татар ГБУ РК «Бахчисарайский историко-культурный и археологический музей-заповедник».

Шендрикова

Снежанна Павловна – доктор исторических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Шохоев

Константин Олегович – кандидат философских наук, доцент, Тюменский государственный университет.

Шушара

Татьяна Викторовна – доктор педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.