

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САХАЛИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

МАТЕРИАЛЫ ХLI

**научно-практической конференции преподавателей,
аспирантов и сотрудников СахГУ**

Сборник научных статей

Ответственный редактор:
Василевский А. А.

Редакционная коллегия:
Балицкая И. В., Пищальник В. М.,
Середенко П. В., Табаченко Т. С.

Южно-Сахалинск
Издательство СахГУ
2012

УДК 378:001(063)
ББК 74.484.7г
М 34

Ответственный редактор:

Василевский А. А., докт. ист. наук,
проректор по науке и инновациям СахГУ.

Редакционная коллегия:

Балицкая И. В., докт. пед. наук, декан факультета сервиса и туризма,
Пищальник В. М., докт. тех. наук, проф. каф. геомониторинга
и геоинформационного картографирования ФПРИНГ СахГУ;
Середенко П. В., докт. пед. наук, зав. лаб. исследовательского
обучения СахГУ; Табаченко Т. С., докт. пед. наук,
декан Института филологии.

Материалы XLI научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и сотрудников СахГУ : сборник научных статей / отв. ред. А. А. Василевский. – Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2012. – 152 с. ISBN 978-5-88811-398-1

В сборник материалов включены доклады и сообщения, представленные на традиционной научно-практической конференции, посвященной актуальным проблемам различных областей знания. В материалах отражены исследования по педагогике, филологии, истории, археологии, освещены вопросы образования в зарубежных странах и востоковедения, а также природопользования.

Сборник предназначен для преподавателей, аспирантов, студентов, а также для тех, кто интересуется проблемами современной науки.

УДК 378:001(063)
ББК 74.484.7г

Научное издание

Материалы XLI научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и сотрудников СахГУ

Сборник научных статей

Корректор В. А. Яковлева. Верстка Е. Ю. Иосько.

Подписано в печать 01.06.2012. Бумага «Profі».
Гарнитура «Times New Roman PS MT». Формат 60x84^{1/16}.
Тираж 500 экз. Объем 9,5 усл. п. л. Заказ № 879-11.

Издательство Сахалинского государственного университета.
693008, Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32.
Тел. (4242) 45-23-16, тел./факс (4242) 45-23-17.
E-mail: izdatelstvo@sakhgu.ru

ISBN 978-5-88811-398-1

© Сахалинский государственный
университет, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Алексеев В. В. Компьютеризация средних учебных заведений в Республике Корея	5
Ашмарова И. В. Роль предметно-развивающей среды в формировании эмоционального интеллекта дошкольников	8
Балицкая И. В. О взаимодействии идей и концепций мультикультурного и гражданского воспитания в педагогике США	13
Гущин И. И. Интернационализация образования Японии	17
Доможилова О. М. Развитие поисковой активности дошкольников в процессе их исследовательской деятельности	21
Иванов И. В. Влияние милитаристской политики Японии на нравственное воспитание школьников	26
Иващенко А. Ю. Формирование информационной культуры личности студентов через обучение их методам и техникам быстрого чтения	30
Ипатьев Н. В. Эволюция карательной системы России в конце XIX – начале XX века	35
Калганова Т. Н., Герцог Я. В. Сравнительная характеристика фитопланктона ряда озер Южного Сахалина осенью 2004 года	38
Калганова Т. Н., Шувалова О. Н. Развитие прибрежного фитопланктона в Татарском проливе в районе порта Невельск	51
Корнева О. С. Диагностика информационной компетентности студентов-первокурсников специальности «Финансы и кредит»	58
Корнеева И. В. Теоретические обоснования внедрения в учебный процесс спецкурса «Язык и бытовые традиции корейцев (на примере культуры питания)»	65
Коробицын М. Ю. Тренинговые упражнения как средства развития эмоционального интеллекта у сотрудников уголовно-исполнительной системы	69
Корсунов В. И. Онлайн-обучение в современной высшей школе США	74
Кузнецова О. Ю. Становление ветеринарной службы на Сахалине во второй половине XIX века	79
Лиёде Сан Бок. Создание поликультурного образовательного пространства как условие трансляции этнопедагогики и формирования российской идентичности учащихся	83
Лифанова И. В. Герои – жертвы войны в романе М. Осоргина «Сивцев Вражек»	87

Макимова С. В. Философские и ценностные основания проблемы межличностной коммуникации	95
Моисеева Е. В. Влияние микросреды на развитие поисковой активности дошкольника.....	99
Пак И. Ч. Эмоции как необходимый компонент успешного развития исследовательских умений и навыков	103
Паиков А. М. История улиц города Южно-Сахалинска	106
Перекрестова Е. Г. Трудности становления целлюлозно-бумажной промышленности на Южном Сахалине в 20–40-е годы XX века	112
Семикрас Г. Ф. Преемственность в обучении грамоте детей дошкольного и младшего школьного возраста.....	115
Середенко П. В. Формирование исследовательских компетенций в процессе подготовки магистрантов.....	119
Фетисов А. В. Профессиональное образование Японии на современном этапе развития	123
Чадаева Л. И. Экологические аспекты духовной культуры алтайцев	128
Че Инна Ериевна. Основные формы и методы обучения нравственности в школах Республики Корея	131
Шалкус Г. А. Медицинское обслуживание рабочих-нефтяников Сахалина в 20–60-е годы XX века	136
Щеглов В. В. Становление и развитие пивоваренной промышленности на Сахалине до 1945 года	142

Алексеев В. В.,
аспирант первого года обучения,
кафедра теории и методики обучения и воспитания,
Институт педагогики

Компьютеризация средних учебных заведений в Республике Корея

Правительство Республики Корея активно использует новые достижения в сфере образования для распространения и применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в школах.

С тех пор, как распределение компьютеров стало иметь важное значение для ИКТ и электронного обучения, правительство Южной Кореи запланировало распределить по одному ПК на каждые пять студентов к концу 2005 года. По состоянию на декабрь 2007 года количество компьютеров в школах составило около 1,38 млн. единиц, иначе говоря, один ПК на 5,2 учащегося. Передовая база преподавания ИКТ была расширена благодаря таким устройствам, как телевизоры, проекционные телевизоры, ЖК-проекторы, и другим материалам, ставшим популярными в настоящее время во всех классах по всей стране.

Широко внедряются в учебный процесс электронные методы обучения с целью улучшения творческих и логических способностей школьников. В феврале 2004 года был осуществлен позитивный шаг в компьютеризации образования, когда начали проводиться онлайн-лекции по ТНС (тест на научные способности), что позволило сэкономить время абитуриентам, поступающим в колледжи и университеты. Другим шагом на пути расширения компьютеризации явилось обновление компьютерного оборудования в высших учебных заведениях по всей стране, а также подключение к высокоскоростному Интернету для обеспечения доступа к онлайн-лекциям.

Таблица 1

Высокоскоростное интернет-соединение (декабрь 2007 г.)*

Школа	Менее чем 2 М	2 М	Менее чем 5 М	Менее чем 10 М	Более чем 10 М	Общее
Государственная/ частная	350	2,802	1,344	6,817	173	11,486
Соотношение (%)	3,0	24,4	11,7	59,4	1,5	100

*Education in Korea, published by Ministry of Education, Science and Technology. – Seoul, 2009. – P. 135.

Руководящие принципы в области ИКТ образовательных операций в начальной и средней школе были разработаны и пересмотрены в 2000 и 2005 годах соответственно. ИКТ модели обучения были также исследованы и разработаны для каждой предметной области с целью расширения использования ИКТ в фактическом процессе обучения в школах.

В общей сложности была разработана 51 модель прикладного обучения и преподавания по ИКТ. Эти модели, а также инструкции по преподаванию в конкретных случаях, видеозаписи внеклассных мероприятий и все собранные материалы были направлены на создание прикладного образования по ИКТ в классах.

Кроме того, применение ИКТ осуществляется в экспериментальных школах для проверки их осуществимости и целесообразности в применении. С 2001 по 2003 год в сотрудничестве с системой частных ИТ-компаний было уже введено в эксплуатацию 174 такие экспериментальные школы с целью создания и повсеместного применения технологий в школьном образовании следующим поколением. Начиная с 2005 года начальные, средние и высшие школы (всего 21) были задействованы как «школы экспериментально-повсеместного обучения».

В соответствии с созданием инфраструктуры для компьютеризации в области образования были разработаны и распространены критерии качества содержания образования, для обеспечения полного преподавания учебных ресурсов и содействия диверсификации уровней и методов преподавания.

Для эффективного обеспечения и развития содержания образования Корейский образовательный и научно-исследовательский отдел информационного обслуживания и отделения образования в 16 крупных городах и провинциях создал совместный комитет для содействия компьютеризации в области образования. Комитет принял участие в разработке материалов для мультимедийного образования, ИКТ-прикладных методов преподавания и обучения, а также программного обеспечения для обучения. Также в рамках комитета был проведен национальный конкурс образовательных программ для содействия помощи учителям в создании содержания и улучшения возможностей развития уровня педагогики. Также был проведен конкурс в применении ИКТ в образовании, который недавно был интегрирован в комитет по образованию и информации таким образом, что это стало способствовать выдающимся успехам, достигнутым в частном секторе, путем организации выставок и сертификации материалов высокого качества образования.

Содержание образования, разработанное в период с 2000 по 2007 год, включает в себя 146 типов мультимедийных учебных материалов, охватывающих 10 обязательных предметов для первых 10 классов, а предметы, преподаваемые в профессионально-технических училищах, – 413 ИКТ-прикладных дисциплин для обучения и преподавания материалов, а также 424 программных обеспечения для учителей.

В общей сложности 3557 видов и 1578 объемов учебного содержания были определены путем проведения конкурсов и сертификации системы качества.

Наряду с облегченным доступом к компьютерам доступ к высокоскоростному Интернету имеет решающее значение для ретрансляции важной информации и технологий, необходимых для эффективного электронного обучения. После завершения первого этапа компьютеризации Министерство образования и развития людских ресурсов подписало соглашение с Министерством информации и связи и ее носителями с целью обеспечения всех школ к интернет-услугам, составлявшим 20 % расходов на общественные организации к 2005 году. Интернет-услуги были предоставлены по доступным ценам через NIS начиная с 2006 года. За декабрь 2007 года 97 % всех школ было обеспечено соединением E1 (2 Мбит/с) или соединением более высокого класса (см. таблицу 2).

Таблица 2

Утверждение инфраструктуры компьютеризации образования
(единица: 100 млн. вон)

Год	Компьютеры	Оборудование для преподавателей	Интернет-соединения	Компьютерные ассистенты	Обслуживание	Инвестиции		
						центрального правительства	местное правительство	общее
2003	275,344	55,581	14,227	45,420	39,050	34,797	394,925	429,722
2004	95,588	50,040	51,916	31,947	39,134	6,747	260,878	267,625
2005	114,779	53,506	49,486	35,657	5,342	0	258,770	258,770
2006	115,583	46,876	63,764	30,636	14,445	1,595	269,709	542,608
2007	207,663	51,961	58,693	31,226	752280	1,544	362,878	789,245
Общее:	807,957	258,064	238,086	174,886	173,251	44,683	1,547,160	2,287,970

Учитывая инновационные перемены современной школы, Общество стратегического развития образования Республики Корея призывает содействовать развитию системы преподавания и обучения посредством электронного обучения. Были выдвинуты следующие цели:

- разрабатывать и распространять электронные модели обучения, совместимые с международными стандартами (например, SCORM);
- создавать системы электронного преподавания и обучения;
- использовать стратегию для осуществления различных форм смешанного обучения, воспользовавшись преимуществами смешанного типа классов, основанного на обучении в режиме офлайн и на веб-образовании в режиме онлайн-образования;
- создавать сети для развития и обмена мультимедийными образовательными ресурсами, в том числе открытых курсов по Интернету и видеолекций в режиме тет-а-тет;
- поддерживать создание и диверсификацию виртуальных кампусов;
- обеспечивать поддержку для расширения инфраструктуры электронного обучения и разработки соответствующего содержания в университетах.

Литература

1. Education in Korea, published by Ministry of Education, Science and Technology. – Seoul, 2009. – P. 133.
2. Innovative Architecture for Learning Society in Korea, published by Presidential Committee on Education Innovation. – Seoul, 2008. – P. 131.

Ашмарова И. В.,

*аспирантка первого года обучения,
кафедра общей педагогики и психологии,
Институт педагогики*

Роль предметно-развивающей среды в формировании эмоционального интеллекта дошкольников

Не секрет, что на современном этапе в дошкольной педагогике отмечен повышенный интерес к проблеме формирования эмоционального интеллекта. Это связано как с множеством белых пятен в концептуальном поле данного феномена, так и с потребностями прикладных исследований.

Понятие «эмоциональный интеллект» не является новым. Это явление давно замечено, но имело иные обозначения: «смысловое переживание», «обобщение переживаний», «интеллектуализация аффекта», «эмоциональное мышление», «эмоциональное воображение». Оформление понятия «эмоциональный интеллект» явилось результатом обогащения представлений об эмоциях как о подсистеме сознания, факторе мотивации и расширения представлений о множестве интеллектуальных проявлений.

Проблема формирования эмоционального интеллекта весьма активно рассматривается зарубежными учеными. Достаточно вспомнить такие имена, как: Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Г. Орме, Д. Слайтер, Х. Вейсингер, Р. Стернберг, Дж. Блок.

В российской науке понятие «эмоциональный интеллект» было впервые использовано Г. Г. Гарсковой. В настоящее время его изучением занимаются: Д. В. Люсин, И. Н. Андреева, Э. Л. Носенко, Н. В. Коврига, О. И. Власова, Г. В. Юсупова, М. А. Манойлова, Т. П. Березовская, А. П. Лобанов и другие.

Ученые утверждают, что именно эмоциональный интеллект значительно влияет на успешность деятельности, а не показатель умственного развития, который определяет успех в жизни только на 20 %.

Именно нехватка внимания формированию эмоционального интеллекта в дошкольном детстве влечет за собой возникновение многих внутриличностных и межличностных конфликтов: расизм, дискриминация, непринятие себя, других, неспособность управлять своими эмоциями, неумение работать в команде и другие.

На самом деле важность развития эмоционального интеллекта признается не только в деловых отношениях, а еще и как необходимое условие выбора эффективного способа построения отношений с другими людьми, который человек может приобретать уже в раннем детстве.

В дошкольном возрасте мы можем говорить об эмоциональном интеллекте, когда у ребенка возникает ориентация на другого человека, на его эмоциональные переживания и при этом он старается вести себя соответственно этим переживаниям. Опираясь на свои и чужие эмоции, дети получают информацию о том, что действительно происходит.

Сократовский наказ «познай самого себя» подразумевает краеугольный камень эмоционального интеллекта, отвечает на вопрос, как понять происходящее даже посреди бушующего моря эмоций – как своих, так и чужих: пойми себя, и ты поймешь другого. И здесь настает черед вопроса – как помочь детям овладеть искусством понимания себя и другого, управлять собственным эмоциональным багажом?

Надо отметить, что эмоциональная жизнь ребенка вынесена за рамки организованного педагогического процесса. События, взволновавшие ребенка и оставившие след в его душе, чаще всего остаются его личным делом и не получают должного внимания со стороны педагогов. Проблема понимания ребенком эмоционального состояния окружающих его людей также остается незаметным в процессе воспитания в детском возрасте. Здесь важны не только понимание, осознание, восприятие и переживание ребенком тех событий, которые происходят вокруг него, с близкими и даже с неблизкими ему людьми. Ребенку предстоит осознать, что он не может перестать чувствовать, а его эмоции всегда будут играть важную роль в его деятельности и жизни.

Направление деятельности и развития ребенка во многом зависит от нас, взрослых, от того, как устроена предметно-развивающая организация их жизни. Все, что окружает ребенка, формирует его личность, является источником его знаний и социального опыта. Поэтому важно создать такие условия, которые способствовали бы наиболее полной реализации развития дошкольника.

Искусство как специфическая форма познания действительности вызывает сильный эмоциональный отклик у детей дошкольного возраста. Происходит это благодаря ярким средствам выразительности, используемым великими мастерами. Произведения искусства неизменно вызывают радость от их восприятия, стремление любоваться ими, внимательно вслушиваться, вглядываться.

Интеграция различных видов искусств и творческой деятельности способствует возникновению новых возможностей и путей художественного освоения действительности, раскрытию способностей личности ребенка и самореализации его творческого потенциала.

Механизмом интеграции является именно образ, созданный средствами разных видов искусства и создаваемый детьми в разных видах художественной деятельности:

- в литературе – слово (образные представления, определения, сравнения, ритм, метафора);
- в изобразительной деятельности – рисунок (форма, величина, цвет, композиция, ритм), ручной труд (форма, объем, пропорции, поза, соотношение предметов в общей композиции по величине);
- в музыке – мелодия, ритм, гармония, динамика, интонация, лад.

Общим и уникальным для всех жизненных проявлений, отражающихся в любом виде творчества, является ритм звуков, слов, мазков, цветных пятен, движений. В этом смысле ритм – общий признак, выражающийся во всяком искусстве по-особому.

Интегрирование разного содержания в воспитательно-образовательной работе соответствует характеру мышления детей дошкольного возраста: оно является наглядно-действенным, восприятие – наглядно-образным. Вместе с тем восприятие, лежащее в основе детского творчества, и мышление синкретичны. Интегрирование разных видов искусства основывается на тяготении различных видов искусства к синтезу.

Искусство оказывает огромное влияние на формирование личности ребенка на всех этапах его развития, позволяет шире и глубже познавать окружающую жизнь, разнообразие ее проявлений, увидеть ее красоту и неприглядные стороны.

Здесь необходимо помнить, что в дошкольном возрасте эмоциональное развитие опережает интеллектуальное. Именно поэтому одним из самых острых вопросов дошкольного воспитания является проблема нравственных представлений личности и развития гуманных чувств. В основе развития личности дошкольника лежит эмоциональный интеллект, то есть понимание, контроль эмоций и ориентация на другого, а также способность сотрудничать с другими людьми.

В настоящее время разработан ряд учебных программ для дошкольников, посредством которых дети в условиях ДМШ и ДШИ приобщаются к музыке, художественному слову, изобразительному искусству. Однако проблеме формирования эмоционального интеллекта на основе организации предметно-развивающей среды уделялось недостаточно внимания. А ведь необходимо помнить, что среда должна отвечать следующим требованиям:

- охрана, укрепление и развитие психофизического здоровья детей;
- учет особенностей детей каждой группы (возраст, интересы, склонности, способности, половой состав, личностные качества);
- отражение идеи, направленности, философии программ и технологий, реализуемых в образовательном учреждении;
- обеспечение чувства комфортности, доверия и безопасности;
- выполнение санитарно-гигиенических норм.

Таким образом, теоретический анализ понятия «эмоциональный интеллект» подводит нас к мысли о возможности использования предметно-развивающей среды для формирования эмоциональной сферы ребенка, лежащей в основе развития эмоционального интеллекта.

Литература

1. Андреева, И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.

2. Андреева, И. Н. Биологические и социальные предпосылки эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Когнитивная психология : сб. ст. ; под ред. : А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. – Минск : изд-во БГПУ, 2006. – С. 7–11.

3. Андреева, И. Н. Эмоциональные особенности творческой личности / И. Н. Андреева // Психология. – 2003. – № 1. – С. 51–60.

4. Большой психологический словарь / под ред. : Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2007. – 672 с.

5. Выготский, Л. С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1968. – № 2. – С. 157–159.

6. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман ; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М. : АСТ: Хранитель, 2008. – 478 с.

7. Горскова, Г. Г. Введение понятия эмоционального интеллекта в психологическую культуру / Г. Г. Горскова // Ананьевские чтения : тез. науч.-практ. конф. – СПб., 1999.

8. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. : Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 29–36.

9. Орме, Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М. : КСП+, 2003. – 272 с.

10. Сэловей, П. Интеллигентность эмоциональной интеллигентности / П. Сэловей, Дж. Мейер. – М., 1993. – С. 433–442.

11. Сергиенко, Е. А. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера–Сэловея–Карузо (MSCEIT V2.0) [Электронный ресурс] / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2009. – № 6(8). – URL : <http://psystudy.ru>

12. Стернберг, Р. Дж. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг и др. – СПб. : Питер, 2002.

*Балицкая И. В.,
докт. пед. наук, профессор,
кафедра теории и методики обучения и воспитания,
Институт педагогики*

О взаимодействии идей и концепций мультикультурного и гражданского воспитания в педагогике США

Усиление расового, этнического, культурного, языкового, религиозного многообразия в XXI веке вызвало необходимость трансформации концепций гражданского и мультикультурного воспитания. Идеи объединения общества выдвигаются на первый план именно в период решения проблем многообразия. Защита прав этнических меньшинств и предоставление им возможностей активного участия в жизни общества возможны лишь в том случае, если общество объединено едиными демократическими ценностями, такими, как справедливость и равенство (Gutmann, 2004). Гражданин в многообразном демократическом обществе должен иметь возможность, с одной стороны, сохранять связь со своим культурным сообществом и, с другой – активно принимать участие в жизни общегосударственной культуры.

Крупнейший теоретик мультикультурного образования в США Дж. Бэнкс таким образом формулирует подобную задачу: «Деликатный баланс между многообразием и единством должен стать важнейшей целью демократических государств. Единство без многообразия приводит к культурным репрессиям и гегемонии. Многообразие без единства приводит к balkанизации и расколу государств. Многообразие и единство должны достигать деликатного баланса в демократических, многокультурных государствах».

До начала движения за гражданские и этнические права в США (1960–1970 гг.) в большинстве западных демократических государств была принята ассимиляционная концепция гражданского образования. Целью гражданского образования было создание государства, в котором бы все группы разделили общую доминирующую культуру. Признавалось, что этнические и иммигрантские группы должны отказаться от своей этнической культуры для того, чтобы стать полноценными участниками жизни государства (Patterson, 1977).

Одно из последствий ассимиляционного гражданского образования – потеря собственных культур, языков и этнической идентичности. Результатом явилось отдаление молодых людей от своих семей и сообществ. Другое последствие – социальная и политическая изо-

ляция в национальной гражданской культуре. Некоторые этнические группы становятся маргинальными и в своих сообществах, и в национальной гражданской культуре, так как не имеют навыков функционирования в них. Овладев языком и влившись в культуру англосаксонского большинства, их, тем не менее, не принимают в обществе и отказывают в полном участии в гражданской культуре из-за расовых характеристик.

Ассимиляционное определение гражданства неэффективно в наше время из-за усиливающегося многообразия общества и борьбы маргинализированных групп за признание их прав.

Движение за права этнических групп в США (1960–1970) бросило вызов ассимиляционистской концепции гражданского воспитания. В этот период набирают популярность идеи мультикультурного образования, которые появились в ответ на обеспокоенность этнических, расовых и культурных групп, оказавшихся отчужденными в жизни государства и обществе (Бэнкс, 2004).

Права этнических и культурных меньшинств сохранять важные аспекты языка и культуры были поддержаны философами и деятелями образования начиная с первой декады 1900 г. (Нието, Грант, Слитер, Голлик, Линч и др.). Одной из задач многонационального демократического общества является предоставление возможностей всем группам общества поддерживать их этнические культуры и одновременно формировать нацию, в которую будут включены эти культуры и к которой они чувствуют преданность.

Базовой категорией концепций мультикультурного и гражданского воспитания является «грамотность». Грамотность определяется как наличие базовых навыков и умений в чтении, письме и математике. Бэнкс расширяет понятие грамотности и считает, что существующее понятие исключает гражданское участие на национальном и глобальном уровнях. Он подчеркивает важность овладения базовыми навыками и умениями и акцентирует, что они важны, но не являются достаточными в современном многообразном, противоречивом мире. Грамотные граждане в многообразном демократическом обществе должны быть рефлексивными, высокоморальными и активными. Они должны обладать знаниями, навыками и обязательствами, необходимыми для того, чтобы изменить мир и сделать его справедливым и демократичным. Бэнкс подчеркивает, что проблемы современного мира исходят не от неграмотности людей, а от людей, культур, государств, не умеющих взаимодействовать в вопросах решения трудноразрешимых проблем человечества, таких, как: глобальное потепление, СПИД, бедность, расизм, сексизм, войны.

Помимо базовых умений в чтении, письме и математике, грамотные граждане в демократических мультикультурных обществах (США, Канада, Великобритания) должны развивать мультикультурную грамотность (J. Banks, 2003).

На основе расширенного понятия «грамотность» Бэнкс выводит новое – «мультикультурная грамотность», которая понимается как совокупность умений и способностей определять сущность и интересы людей, дающих знания (J. Banks, 1996). Мультикультурная грамотность предполагает наличие умений раскрывать процесс получения знаний, рассматривать их с точки зрения многообразных этнических и культурных перспектив, использовать знания в действиях, которые будут способствовать созданию гуманного и справедливого мира. В обосновании мультикультурной грамотности Бэнкс опирается на педагогику Фрейре: «Когда мы учим наших учеников критиковать несправедливость, мы должны помогать им увидеть возможность действий изменить мир, сделать его более демократичным и справедливым. Критика без надежды на действие не имеет смысла» (Freire, 1997). Студенты должны усвоить знания, необходимые для того, чтобы стать активными гражданами в глобальном сообществе.

Необходимым видится понимание того, как жизнь в собственном культурном сообществе влияет на другие культуры и как международные события влияют на повседневную жизнь. Отсюда выдвигается цель современного глобального образования – помочь студентам понять взаимозависимость наций в современном мире, уточнить представления о собственной нации, развивать рефлексивную идентификацию с мировым сообществом.

Отдельно ставится вопрос о формировании государственной идентификации. Национализм и националистские взгляды у многих наций твердые и сильные. Слепой национализм мешает развивать глобальную идентификацию. Глобализация и национализм – противоречащие, но сосуществующие направления и силы сегодняшнего дня. Соответственно, необходимо переосмыслить и изменить программы и курсы по гражданскому образованию. Гражданское образование должно помочь приобрести знания, необходимые для того, чтобы жить в своем государстве и в мировом сообществе.

Граждане нуждаются в знаниях, взглядах и умениях для того, чтобы успешно жить в их культурных сообществах и за пределами них. Они должны быть способны и хотеть участвовать в создании национальной гражданской культуры в высоконравственном и справедливом обществе.

Современное образование нацелено на развитие способности принятия гражданских действий, действий, направленных на решение глобальных проблем человечества. Собственно культурная, общенациональная и глобальная идентификация должны пересекаться, взаимодействовать в динамике. Особо подчеркивается важность достижения тонкого баланса культурной, национальной и глобальной идентификации.

Мультикультурное понимание гражданства актуально для современности (Kymlicka, 1995). Оно признает права граждан поддерживать приверженность своим культурным сообществам и национальной гражданской культуре. Когда национальная гражданская культура трансформируется так, что отражает и дает голос многообразным этническим, расовым, религиозным группам, граждане вырабатывают четкую идентификацию с их культурным сообществом и государством и его идеалами.

Литература

1. Banks, C. A. M. Improving multicultural education: Lessons from the intergroup education movement. – New York : Teachers College Press, 2004.
2. Banks, J. A., ed. Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives. – New York : Teachers College Press, 1996.
3. Banks, J. A. Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching. – 4th ed. – Boston: Allyn and Bacon, 2001.
4. Banks, J. A., ed. Diversity and citizenship education: Global perspectives. – San Francisco : Jossey-Bass, 2004.
5. Freire, P. Pedagogy of the oppressed, 20th anniv. ed., trans. M. B. Ramos. – New York : Continuum, 1997.
6. Gutmann, A. Democratic education. – Princeton, N.J. : Princeton University Press, 1987.
7. Gutmann, A. Unity and diversity in democratic multicultural education: Creative and destructive tensions. In Diversity and citizenship education: Global perspectives, ed. J. A. Banks, 71–96. – San Francisco : Jossey-Bass, 2004.
8. Kymlicka, W. Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights. New York: Oxford University Press, 1995.

Гущин И. И.,
аспирант первого года обучения,
кафедра теории и методики обучения и воспитания,
Институт педагогики

Интернационализация образования Японии

Процессы глобализации и интернационализации оказывают неизбежное влияние на образование во всем мире. Образовательные системы многих стран испытывали на себе влияние этих процессов. Япония, будучи островным государством с традиционным укладом жизни, тем не менее, не осталась в стороне. До 1945 года в Японии господствовал националистический режим, в основе которого лежало отрицание открытий и взглядов западных ученых и философов. Однако после окончания Второй мировой войны идеи западных ученых начинают приобретать популярность. В 1945–1946 годах взгляды американского философа и педагога Дж. Дьюи оказались на авансцене. Например, «метод проектов», заключающийся в том, что учащийся сам выбирает себе какой-либо проект, а учитель помогает ему реализовать его. Соответствующую направленность обрела и подготовка учителей и администрации учебных заведений. В 1955 году в Японии была создана педагогическая ассоциация имени Дж. Дьюи. Выпускалось много специальных статей, брошюр, монографий.

В 1962 году в одной из статей еженедельника по образованию Японии отмечалось, что «никто не может отрицать огромного влияния Дьюи на педагогическую мысль в Японии за последние восемнадцать лет. В этом с Дьюи не может соперничать ни один другой мыслитель». Интерес к его философии был настолько велик, что в этот период сами японцы заговорили о «буме Дж. Дьюи» в Стране восходящего солнца.

В 1957 году создается японское Общество Дж. Дьюи, которое уже в 1962 году объединило около 130 педагогов и философов. Японцы стали было усваивать доктрину Дж. Дьюи, но быстро убедились, что она во многом не укладывается в их концепцию образования и даже противоречит устоявшимся социальным ценностям. Так, привыкнув к неоспоримой роли авторитета учителя, многие даже ярые сторонники Дж. Дьюи не могли принять идею о том, что учитель должен оставаться на втором плане, а ученик руководить им. Вместе с тем ряд положений совпадал с основными идеями японской философии образования. Это идеи: а) о непрерывном образовании; б) о недопущении соперничества между отдельными учащимися; в) о необ-

ходимости социального воспитания. Именно эти идеи и получили наиболее полное освещение в японской печати [1; 82].

Интернационализация образования была одной из главных проблем, которую пытались решить японские реформаторы. В условиях, когда нация активно интегрируется в мировую экономику, понятия «интернационализация», «глобализация» стали привычны каждому стороннику интернационализации японского образования, причем это одно из немногих предложений, которое нашло широкую поддержку всех политических сил страны.

На общенациональном уровне интернационализация Японии означает активное участие страны в мировом социально-экономическом процессе, открытие японского рынка и сближение японского общества с другими промышленно развитыми государствами.

Внутриполитической подоплекой развития интернационализации являются ослабление бюрократического контроля над экономикой, дальнейшая либерализация торговли, расширение географии деятельности японских компаний и их участие в глобальной производственной и финансовой деятельности. Медленное движение Японии в этом направлении становится предметом постоянной критики со стороны государств ОЭСР [2; 25].

На индивидуальном уровне процесс интернационализации – это достойное владение иностранными языками и культурой других народов, позволяющее эффективно вести дела с иностранцами и усиливать тем самым авторитет Японии в международном сообществе.

Политическое значение процесса интернационализации заключается в том, что он изменяет культуру японского общества, ослабляет традиционное влияние группы, ломает стереотипы поведения, требует от политиков приведения японских стандартов жизни в соответствие с международными нормами.

В основополагающих докладах Национального комитета по реформе образования меры по интернационализации общества внесены в список приоритетных. Рекомендации комитета включают ряд предложений по развитию интернационализации японского общества: 1) образование японских детей, проживающих за границей; 2) улучшение процедуры принятия иностранных студентов; 3) пересмотр преподавания иностранных языков; 4) улучшение преподавания японского языка для иностранных студентов; 5) перестройка японской системы высшего образования с учетом международных перспектив развития. Сегодня можно сказать, что число иностранных студентов в Японии выросло с 51 047 человек в 1997 году, когда Накасонэ стал премьер-министром, до 132 720 человек в 2009 году. Таким образом,

«План по привлечению 100 000 иностранных студентов», принятый в 1983 году, был реализован за 20 лет [2; 46].

Каждый год Министерство образования, культуры, спорта, науки и техники правительства Японии приглашает все большее количество студентов в Японию за счет государства. Их число возросло с 8600 чел. в 1995 году до 12200 чел. в 2007 году. Причина заключается в том, что до начала проведения новой политики государства по приглашению иностранных студентов только несколько вузов Японии (большинство из них частные) сотрудничали с зарубежными вузами. При этом программы для иностранных студентов отличались от тех, по которым занимались японцы. Их рассматривали как «гостей», а не как обычных студентов, предоставляя только небольшой объем образовательных услуг.

Создание международных отделов в учебных заведениях Японии все больше способствовало развитию международных отношений, международной политики и экономики, международного обучения и культуры. Понятие «интернациональный» содержится в названиях 11 университетов, основанных недавно.

Консервативная политика правительства не позволяет японским университетам самостоятельно осуществлять программы международного обмена. Продолжение политики унификации, которую фактически проводит государство (отмечает японский исследователь М. Ханами), сводит на нет усилия, затраты и энергию университетов, пытающихся самостоятельно развивать международные контакты с учетом специфики вуза. Единственный путь решения этой дилеммы – консолидация национальных университетов и поддержка международного сообщества [3; 126].

Подобная политика правительства препятствует иностранным университетам открывать свои отделения в Японии. Тем не менее процесс интернационализации все же наблюдается и здесь. Значительное число иностранных, главным образом американских, колледжей создали отделения в Японии, которые субсидируются местными органами власти. Некоторые из них открыты по приглашению деловых кругов.

Министерство образования Японии не признает дипломы западных вузов и классифицирует их как «разные школы» – термин, которым называют в основном профессионально-технические школы. До недавнего времени правительство запрещало принимать на работу в государственные учебные заведения иностранных педагогов. Формальная причина – утверждение о несоответствии программ этих учебных заведений государственным стандартам. Фактически

же это продолжение старой консервативной политики, неприятие новых элементов действительности, страх потери контроля над системой образования.

Провозглашенный в 90-х годах японским правительством курс на полный пересмотр роли государства, на расширение международного сотрудничества позволяет иностранным компаниям все в большей степени проникать на рынок Японии. Каких-нибудь десять лет назад, подчеркивает российский ученый В. Рамзес, преобладающая часть выпускников престижных вузов не стала бы и рассматривать возможность устройства на работу в иностранную фирму. Ныне ситуация стремительно меняется, а сотрудничество с иностранцами означает восприятие западных приемов работы и постепенное забвение традиционных японских [3; 178].

Таким образом, японское общество (и в том числе система высшего образования) все активнее включается в процессы глобализации и интернационализации. Однако только провозглашая политику увеличения числа иностранных студентов и создавая отделы международных отношений в рамках университетов, нельзя сформировать «интернационально ориентируемую» окружающую среду. Этого не достичь, приглашая на работу учителей иностранного языка или увеличивая число студенческих программ обмена. Для успешного проведения политики интернационализации в сфере образования необходимо вырабатывать у каждой отдельной личности ценности и навыки, соразмерные с ощущением себя гражданином мирового сообщества. Современный вызов глобализации и интернационализации для Японии не менее важен, чем 130 лет назад, когда лидеры нового государства Мэйдзи стремились построить систему образования, отвечающую международным стандартам. Процесс интернационализации в Японии вызван ее огромной значимостью в мировой экономике, но националистическая культура управления и бизнеса стоит на ее пути. То, что действительно нужно сделать – это создать новую интернациональную культуру, а создание последней – задача именно образования. Более активная в этом направлении политика перестройки системы управления университетами поможет будущим поколениям японцев почувствовать себя увереннее в контактах с внешним миром.

Литература

1. Yamamoto Hiraku, The Survival Game in University Education., 2004. – 210 p.

2. Facts and Figures of Japan. – Tokyo : Foreign Press Center, 2008. – 500 p.

3. The Internationalisation of Japan / Ed. by Glenn D. Hook and Michael A. Weiner. Routledge. – London, 2008. – 278 p.

*Доможилова О. М.,
студентка 6-го курса кафедры теории
и методики обучения и воспитания
Института педагогики*

Развитие поисковой активности дошкольников в процессе их исследовательской деятельности

Дошкольное воспитание середины XX в., по сути, сводилось лишь к подготовке детей к школе, к освоению ими суммы конкретных знаний, умений, навыков. При этом недостаточно учитывались специфика дошкольного возраста, ценность этого периода для дальнейшего развития ребенка как личности [1; 15–17]. Концепция дошкольного воспитания наметила новые подходы, основанные на принципах гуманизации и деидеологизации дошкольного образования, приоритета воспитания общечеловеческих ценностей: добра, красоты, самооценности дошкольного детства.

Огромный образовательный ресурс, который несет в себе раннее и дошкольное детство, на сегодня задействован лишь в незначительной части, однако любые попытки взять этот рудит «с наскока» не приносят ничего, кроме вреда и разочарования. Легкомысленное отношение к дошкольному возрасту оборачивается для детей в лучшем случае безвозвратно упущенными возможностями, а в худшем – деформацией логики всего последующего онтогенеза и жизненного пути [2; 198–200].

Это обуславливает пересмотр содержания педагогической деятельности, который связан с переосмыслением не только того, чему учить, но и того, какое место в этом процессе занимает ребенок, какова его активность.

В настоящее время в стране происходит процесс качественного обновления образования, усиливаются его культурологический, развивающий, личностный потенциалы. Закон РФ «Об образовании» закрепил право дошкольных учреждений работать по разнообразным программам. Разработаны и действуют вариативные образовательные

программы: «Радуга» (Т. Н. Доронова), «Детский сад – дом радости» (Н. М. Крылова, В. Т. Иванова), «Развитие» (Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко), «Одаренный ребенок» (Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко), «Истоки» (Л. А. Парамонова, А. Н. Давидчук, С. Л. Новоселова) и др.

Современное общество нуждается в личности, способной к познавательно-деятельностной самореализации, к проявлению поисковой активности и творчества в решении жизненно важных проблем. Первоосновы такой личности необходимо заложить уже в дошкольном детстве. Научный поиск эффективных средств развития поисковой активности дошкольников представляет актуальную проблему, требующую теоретического и практического решения (Н. Н. Поддьяков, А. Н. Поддьяков, О. В. Дыбина, О. Л. Князева).

Важно, что именно в дошкольном возрасте создаются предпосылки для целенаправленного развития поисковой активности. Это развивающиеся возможности мышления (А. Н. Поддьяков, И. С. Фрейдкин, О. М. Дьяченко), становление познавательных интересов (Л. М. Маневцова, Н. К. Постникова, Е. В. Боякова, М. Л. Семенова), развитие продуктивной и творческой деятельности (Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина, Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин, Н. Б. Шумакова), расширение взаимодействия с окружающим миром (Л. С. Римашевская, О. В. Афанасьева), становление элементарного планирования и прогнозирования.

Следовательно, поисковая активность должна способствовать становлению субъектной позиции дошкольника, обеспечивать его готовность к школе; она должна стать чертой личности ребенка и оказать влияние на его развитие [3; 25].

Поисковая активность – начало поисковой деятельности, затем поискового поведения как способа взаимодействия с окружающим миром. Развитая поисковая активность создает условия для развития исследовательских способностей, на основе которых формируется исследовательское поведение. А оно является источником здоровой личности. По мнению А. И. Савенкова, именно поисковое поведение позволяет действовать в нестандартных ситуациях. И это не просто деятельность в условиях неопределенности, а адекватное поведение в такой ситуации с проявлением всех умений, которые формируются через исследовательское обучение: оценивать ситуацию, моделировать, прогнозировать, умение выстроить свое действие [5; 56–58].

Различные формы исследовательской деятельности внедряются в современный образовательный процесс. При этом исследовательская деятельность выступает как современная образовательная технология,

функционально позволяющая реализовать специфическое содержание образования, ориентированное на развитие субъектной позиции ребенка (Г. И. Вергелес, А. М. Матюшкин, Л. В. Литвак, А. И. Савенков).

Деятельность дошкольника существенно зависит от внешних и внутренних условий присвоения им опыта, накопленного человечеством. Педагог, создавая эти условия, раскрывает перед детьми средства и способы познания мира, формирует основы личностной культуры, в том числе культуры познания. При этом степень проявления активности как личностного качества ребенка зависит от характера и содержания деятельности.

В работах многих ученых предпринимается попытка рассмотреть специфику активности на разных уровнях организации материи, делается акцент на том, что у человека активность приобретает форму деятельности (Д. Б. Богоявленская, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Д. Смирнов, Л. С. Рубинштейн и др.).

Во многих исследованиях содержанием поисковой активности ребенка является деятельность, направленная на различные объекты: природные явления (А. И. Иванова, Т. А. Куликова, Л. М. Маневцова, Н. К. Постникова); математические понятия (Н. Е. Веракса, Т. И. Ерофеева и др.); физические категории (Н. В. Абакелина, И. С. Фрейдкин); материал конструктивной деятельности (Л. А. Парамонова, Г. В. Уродовских); художественные тексты (Е. Д. Бодрова); географические объекты (В. И. Каразану); дидактические игры и игрушки (Д. В. Цихвинская) и др.

Среди возможных средств развития поисковой активности дошкольников особым вниманием заслуживает исследовательская деятельность, она направлена на познание объектов и явлений окружающего мира, способствует расширению кругозора, обогащению опыта самостоятельной деятельности, саморазвитию ребенка [6; 78].

В настоящее время аспекты исследовательской деятельности, исследовательского поведения и обучения получили отражение в работах О. В. Афанасьевой, Н. Н. Поддьякова, А. Н. Поддьякова, О. В. Дыбиной, И. Э. Куликовской, Н. Н. Совгир, А. И. Савенкова, П. В. Середенко.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловила выбор темы исследования «Развитие поисковой активности дошкольников в процессе их исследовательской деятельности».

Были поставлены следующие задачи:

1) на основе анализа психолого-педагогической литературы исследовать природу поисковой активности, особенности ее организации с детьми дошкольного возраста и научно обосновать ее возможности в формировании поисковой активности дошкольников;

2) определить критерии сформированности поисковой активности детей;

3) выявить и обосновать содержание и педагогические условия формирования поисковой активности при помощи исследовательской деятельности;

4) разработать методические рекомендации по теме исследования.

Сформулирована гипотеза: уровень развития поисковой активности детей дошкольного возраста будет иметь тенденцию к неуклонному росту, если наряду с другими условиями будет уделяться должное внимание организации их исследовательской деятельности. При этом необходимо учитывать возрастные и психологические особенности детей дошкольного возраста: принимать во внимание их жизненный опыт, формирующиеся интересы и первые увлечения; использовать игры, которые интересны детям, так как степень заинтересованности обуславливает активность и стремление к получению новых знаний. Привлекать высококлассных специалистов и педагогов, владеющих навыками исследовательского обучения, для которых творческий подход составляет основу профессиональной деятельности.

Участниками естественного эксперимента стали дети двух подготовительных групп МДОУ № 9 «Чебурашка». Одна из них определена как экспериментальная, другая – контрольная. В группах по 25 человек, средний возраст детей – 5,5–6,5 года.

Вовлечение детей в исследовательскую деятельность было проведено по методике, разработанной А. И. Савенковым. Она позволяет активизировать исследовательскую деятельность и может использоваться с детьми любых возрастов [4; 92–102].

В качестве метода для диагностики уровня развития поисковой активности дошкольников была выбрана экспертная оценка. Критерии оценки разработаны лабораторией исследовательского обучения СахГУ под руководством доктора педагогических наук, профессора П. В. Середенко.

Таблица 1

Уровень развития поисковой активности дошкольников (в %) на I этапе

Группы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Экспертная	8 чел. (32 %)	10 чел. (40 %)	7 чел. (28 %)
Контрольная	10 чел. (40 %)	8 чел. (32 %)	7 чел. (28 %)

Выяснилось, что и в экспериментальной, и в контрольной группах преобладает низкий (32 % в группе А и 40 % в группе Б) и средний (40 % в группе А и 32 % в группе Б) уровень развития поисковой активности, высокий уровень в обеих группах составляет 28 %.

На формирующем этапе дети экспериментальной группы разрабатывали исследовательские работы и проекты.

Повторная экспертная оценка на III этапе доказывает эффективность вовлечения дошкольников в самостоятельную исследовательскую деятельность.

Таблица 2

Уровень развития поисковой активности дошкольников экспериментальной группы на констатирующем и заключительном этапах (в %)

Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	8 чел. (32 %)	10 чел. (40 %)	7 чел. (28 %)
Заключительный	1 чел. (8 %)	10 чел. (40 %)	14 чел. (56 %)

В экспериментальной группе понизилось количество детей, имеющих низкий уровень развития поисковой активности, до одного человека (8 %) и соответственно увеличилось число детей, набравших высокий уровень развития поисковой активности, до 14 человек (56 %).

Расчеты с помощью методов математической статистики подтвердили результативность проведенного эксперимента и выдвинутую гипотезу. Этот результат явился следствием вовлечения дошкольников в исследовательскую деятельность и ее эффективности.

Для более конструктивной работы необходимо принимать во внимание ряд условий:

- создание свободной и доброжелательной атмосферы в группе; возможность самостоятельного выбора вида деятельности для детей и методик – для воспитателя;

- предоставление детям самостоятельности в выборе поисковой и исследовательской деятельности;

- поддержание высокого уровня познавательных интересов дошкольников, решение субъективно-творческих задач при изучении разных тем;

- учет индивидуальных особенностей, интересов детей;

– атмосфера общей культуры в детском саду, когда воспитатель как личность не чужд творчеству, постоянному поиску, созиданию.

Литература

1. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М. : Педагогика, 1986. – 250 с.
2. Поддьяков, А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддьяков. – М. : Просвещение, 2000. – 378 с.
3. Савенков, А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании / А. И. Савенков. – М. : Генезис, 2006. – 120 с.
4. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А. И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – Самара : Учебная литература, 2006. – 208 с.
5. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учебное пособие / А. И. Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 480 с.
6. Савенков, А. И. Путь в неизведанное: Развитие исследовательских способностей школьников : методическое пособие для школьных психологов / А. И. Савенков. – М. : Генезис, 2005. – 160 с.

Иванов И. В.,
аспирант СахГУ

Влияние милитаристской политики Японии на нравственное воспитание школьников

Тема воспитания подрастающего поколения всегда является актуальной в любом обществе и в различные исторические эпохи. Нравственное воспитание можно назвать своеобразным зеркалом, отражающим принципы, идеалы и задачи, стоящие перед обществом. Все значительные изменения в политическом курсе страны непременно отражаются и на целях, и на идеалах, на которых воспитываются дети.

В этом можно убедиться, рассмотрев особенности воспитания школьников в милитаристской Японии. После Первой мировой вой-

ны экономическая ситуация в Японии ухудшилась. Великое землетрясение в Канто в 1923 году, унесшее жизни нескольких сотен тысяч человек, и Всемирный экономический кризис в 1929 году только приблизили Японию к краю пропасти [1].

Одним из путей решения проблем Японии была территориальная экспансия, которая могла спасти японскую экономику от глубокого кризиса. Япония, начавшая активную модернизацию своей экономики, остро нуждалась в сырье и ресурсах, которые могли обеспечить растущие потребности японской промышленности. Кроме этого, японское правительство беспокоило слабое политическое влияние в Восточной Азии.

Японские правящие круги активно готовились к внешним захватам, для чего помимо экономических и военных сил была необходима мощная идеологическая основа, что не могло не затронуть и японскую школу. Учитывая, что непосредственную военную физическую и моральную подготовку можно эффективно осуществлять в юношеском возрасте, то есть среди юношей средних школ, где продолжали учебу только 20 % выпускников начальных школ, военщина поставила перед собой задачу в течение нескольких лет организовать остальную категорию юношества в молодежные ассоциации, чтобы армия смогла получать подготовленных солдат. Государство продолжало регулировать формирование мировоззрения молодого поколения, получать грамотную и подготовленную молодежь во все более расширявшееся военное производство, а армия получала хорошо подготовленное пополнение. Подобные планы требовали соответствующей подготовки населения, которое должно было поддерживать руководство страны. В Японии воцарил «японский дух», «национальный образ правления». В 1928 году при Министерстве просвещения было создано так называемое «бюро по контролю над мышлением народа» [3].

После начала оккупации Японией Маньчжурии в 1931 году правительство начало вносить значительные изменения в учебники. С приходом к власти милитаристов начался период беспрекословного поклонения абсолютизму, лояльности и патриотизму. В довоенной школе Японии существовал предмет под названием «мораль» (*сюсин*), который использовался в качестве основного канала милитаристской пропаганды в среде детей и подростков. В школах начали готовить будущих воинов японской армии, которые были готовы пожертвовать собственной жизнью за императора и бескорыстно служить государству.

В 1937 году был создан так называемый «новый педагогический комитет», которому было поручено подготовить школьную реформу.

Было введено обязательное общее и профессиональное образование для мальчиков и юношей в школе до 19 лет. Военные дисциплины заняли в расписании существенное место. Реформа начальной школы нарекла эту школу «национальной» вместо прежней «начальной».

Ведение военных действий предполагало регулярное пополнение армии обученными бойцами, готовыми сразу вступить в бой с неприятелем. Известны примеры, когда учеников начальной школы вне зависимости от пола выводили на школьный двор и обучали азам военного мастерства или при помощи различных наглядных материалов объясняли устройство различных видов оружия или боевой техники [6].

Были изменены базовые социальные понятия. Например, в учебниках вместо слова «гражданин» начало использоваться понятие «субъект». Учебники по родному языку были насквозь пропитаны националистическим духом. Так, если до этого о горе Фудзи писалось, что это «самая высокая гора страны», то в этот период: «Святая Гора! Божественная Гора! Весь мир признает эту Величайшую Гору Японии» [5]. Неудивительно, что дети, которые учились по подобной программе, были твердо убеждены в своем превосходстве над другими народами и свято верили в «священную миссию Японской империи».

В 1941 году Вторая мировая война была в самом разгаре, а Япония уже провела всю необходимую подготовку для начала военных действий. Начало войны для Японии уже было неизбежным, поэтому в школьной системе были приняты дополнительные меры, которые усиливали националистическое воспитание школьников. В изданных «Основных принципах государственного правления» подвергался нападкам индивидуализм и описывался «правильный» «Путь субъекта», который основывался только на служении государству.

Когда после капитуляции американцы конфисковали японские фильмы военных лет, представители оккупационных властей с удивлением отмечали, что им никогда не доводилось видеть более явной антивоенной пропаганды. Эти картины редко заканчивались чествованием победителей. Упор в них делался не на парадную сторону войны, а на ее тяготы: изнурительность маршей, окопную грязь, слепой случай, от которого зависит солдатская жизнь в бою. Они куда чаще показывали семьи, только что получившие с фронта весть о гибели кормильца, чем выздоровление раненых воинов. Это было полной противоположностью батальным лентам Голливуда. Но именно фильмы, превозносившие солдатское самопожертвование, больше всего служили интересам милитаристов. А японцы, посмотревшие эти фильмы, были готовы бросить все и отдать свою жизнь во имя Японии [4].

Ярким примером, характеризующим мощь националистического воспитания, являются камикадзе, летчики-смертники, которые направляли свои самолеты на военные корабли американцев во время Второй мировой войны. Отряды камикадзе состояли из юношей, большинству из которых не исполнилось и 20 лет. Но, несмотря на свой юный возраст, они были готовы принести себя в жертву во имя Японии и императора.

Конец воспитанию детей в духе национализма положило поражение Японии во Второй мировой войне, после которой были кардинально изменены как система образования в целом, так и цели нравственного воспитания школьников. Милитаристское довоенное образование было отменено и сформирована новая система образования, основанная на мирных демократических традициях. В 1947 году был издан «Фундаментальный закон об образовании», в котором были обозначены цели и задачи воспитания молодого поколения в духе интернационализма и демократии, акцентировалось индивидуальное развитие ребенка, усиливался аспект гражданского воспитания.

Япония уже давно признала ошибочность той политики, школьников учат жить в мире и сотрудничестве с другими народами, и хочется верить, что события первой половины XX века больше никогда не повторятся. Но предпринимаемые попытки пересмотра итогов Второй мировой войны и поднимаемая Японией проблема спорных территорий заставляют нас еще раз обратиться к данной проблеме.

Литература

1. Гаджиева, Е. А. Страна Восходящего Солнца. История и культура Японии / Е. А. Гаджиева. – Ростов н/Д., 2006.
2. Давыдов, Н. И. Образование в Японии / Н. И. Давыдов // Социально-политический журнал. – 1997. – № 2.
3. Лим, С. Ч. Формирование системы начального образования в период развития капитализма в Японии (вторая половина XIX в. – начало XX в.) и политическая борьба по ее демократизации : монография / С. Ч. Лим. – М., 1999.
4. Овчинников, В. А. Ветка сакуры, корни дуба / В. А. Овчинников. – М., 1993.
5. Салимова, К. Восхождение к успеху. Воспитание в Японии: история и современность / К. Салимова. – Токио, 1993.
6. Сибада, Ёсимацу. До:току-но сидо (Моральное руководство) / Ёсимацу Сибада. – Токио, 2009. – 157 с.
7. Эндо, Кацуя. До:току кё:ику-о манабу (Изучение нравственного воспитания) / Кацуя Эндо. – Токио : Кавасима сётэн, 2004. – 157 с.

*Иващенко А. Ю.,
магистрант первого года обучения,
Институт педагогики*

Формирование информационной культуры личности студентов через обучение их методам и техникам быстрого чтения

Информатизация как процесс стал неотъемлемой частью современного общества, потому так возникла необходимость специальной информационной подготовки человека к жизни в информационном обществе. Атрибутом информационного общества становятся информационно-коммуникативные технологии, которые открывают новые возможности доступа к знаниям, позволяющим каждому человеку реализовать свой потенциал и улучшить качество жизни.

В то же самое время информационное общество несет многочисленные опасности. Стремительная эскалация потоков информации увеличивает риск того, что нужная информация не будет найдена. В условиях колоссальных объемов информации все труднее становятся ориентация, получение и переработка нужной информации.

В силу этих причин во всем мире все сильнее осознается необходимость решения глобальной проблемы – своевременно подготовить людей к новым условиям жизни и профессиональной деятельности в высокоавтоматизированной информационной среде, научить их самостоятельно действовать в ней, эффективно использовать ее возможности, уметь защищаться от негативных воздействий.

Потребность в специальной подготовке к жизни в информационном обществе возникла уже в 70-е годы XX века. Именно в это время работники библиотек обозначили актуальность проблемы повышения уровня «информационной культуры личности». Одними из первых работ, в которых использовалось это понятие, были статьи библиографов К. М. Войханской и Б. А. Смирновой «Библиотекари и читатели об информационной культуре» (сборник «Библиотека и информация», 1974 г.) и Э. Л. Шапиро «О путях уменьшения неопределенности информационных запросов» (журнал «Научно-технические библиотеки СССР», 1975 г.) [3; 74].

С конца 1980-х годов проблемами информационной культуры наряду с библиографоведами, библиотекарями заинтересовались специалисты в области философии, обществоведения, лингвистики, социологии, психологии, педагогики и других наук [5; 76].

Определение понятию информационной культуры давали специалисты различных областей знаний, но, на наш взгляд, наиболее полным является определение, взятое из «Справочника библиотекаря» под редакцией А. Н. Ванеевой, В. А. Минкиной. По мнению авторов, информационная культура включает и библиотечно-библиографическую грамотность, и культуру чтения, но предполагает овладение человеком целым комплексом дополнительных знаний, умений и навыков:

1) знание того, что из себя представляет процесс информатизации вообще и особенно его осуществление в районе, где находится библиотека, регионе, РФ;

2) ориентирование в правовом поле информатизации, в проблемах авторского права, свободы слова, информационной безопасности личности и т. д.;

3) понимание характера и особенностей современных информационных ресурсов, отдельных документов, массивов документов в информационных системах (библиотеках, архивах, банках данных и др. информационных системах);

4) представления о возможностях декодирования различных носителей информации, достоинствах и недостатках электронных средств сбора, систематизации, хранения и поиска информации;

5) умение использовать современные информационные технологии, стремление постоянно повышать свою компьютерную грамотность [3; 50].

Понятие «информационная культура» включает в себя пять основных компонентов: библиотечно-библиографические знания, библиотечно-библиографическая грамотность, информационная грамотность, компьютерная грамотность и культура чтения.

Для нас наиболее интересным является один из последних компонентов, а именно культура чтения. Культура чтения – составная часть общей культуры личности, представляющей собой комплекс навыков работы с текстом, включающий осознанный выбор тематики, систематичность и последовательность чтения, а также умение находить нужную литературу, применять рациональные приемы, максимально усваивать и глубоко воспринимать прочитанное [5; 46].

Ежегодный прирост научно-технической литературы во всем мире составляет около нескольких десятков миллионов страниц, и это не предел. Ученые подсчитали, что в начале XXI века объем информации возрос в десять раз и продолжают увеличиваться. Как же научиться управлять информационным потоком, как выделять самое важное и необходимое в данный момент?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к данным о скорости переработки текстовой информации. Существует множество современных технических средств, помогающих человеку справиться с объемами и потоками информации, например, поисковые системы, различные компьютерные программы и многое другое. Но как бы ни была совершенна техника, последнее слово всегда остается за человеком, его интеллектом и творческим подходом в решении задач. Наблюдения ученых показали, что большая часть населения планеты читает с такой же скоростью, как и 100 лет назад, это 250–300 слов в минуту. Но истории также известны факты феноменально быстрого и рационального чтения, достигающего 1000 и более слов в минуту. Так читали, например, Л. Н. Толстой, М. А. Горький, Марк Твен и многие другие. Но способность рационально читать – удел не только выдающихся личностей. Как показала практика, любой человек средних способностей может овладеть искусством быстрого и рационального чтения.

В процессе чтения мозг человека использует определенные программы, реализует различные способы перекодирования информации. Традиционное чтение имеет ряд недостатков: это отсутствие внимания, гибкой программы чтения, то есть когда все тексты читаются одинаково медленно, возвратные движения глаз к уже прочитанному и, конечно, проговаривание читаемого текста про себя (артикуляция). Овладев гибкой программой чтения и исключив недостатки, можно на порядок увеличить качество работы с любым текстовым источником [1].

Цель нашего исследования – выявить состав информационных знаний и умений и в дальнейшем способствовать их развитию через обучение студентов технике работы с текстовой информацией, а также определить, насколько овладение навыками быстрого чтения может увеличить уровень информационной культуры студентов.

Задачи:

- 1) изучить понятия «информационная культура» и «быстрое чтение» («скорочтение»);
- 2) изучить уровень информационной культуры студентов;
- 3) используя технику быстрого чтения, повысить уровень информационной культуры студентов.

Объектом изучения уровня информационной культуры явилась такая категория потребителей информации, как студенты – будущие специалисты в разных областях знаний, которым необходимо будет в дальнейшем повышать свою квалификацию путем постоянного образования и самообразования. Замер уровня информационной

культуры производится по следующим параметрам: умение самостоятельно сформулировать свою информационную потребность и выразить ее словесно; знание основных алгоритмов поиска информации в зависимости от вида информационного запроса; умение извлечь информацию из источника и правильно оформить результаты своей информационно-аналитической деятельности.

Как уже было сказано выше, культура чтения является неотъемлемой частью как общей культуры личности человека, так и информационной культуры, поэтому, повышая уровень культуры чтения через овладение навыками быстрого чтения, можно влиять на уровень общей культуры, а также информационной культуры личности.

В нашем исследовании мы предполагаем, что овладение и применение техники быстрого чтения поможет студентам повысить уровень информационной культуры.

Массовое повышение уровня информационной культуры среди студентов возможно лишь при организации специального обучения современных потребителей информации, то есть при внедрении в учебную программу дополнительных курсов, которые будут способствовать осуществлению информационного образования. Только специальная подготовка гарантирует человеку реальный доступ к информационным ресурсам, сосредоточенным в сети Интернет, в библиотеках, информационных центрах, архивах. Наличие специальной информационной подготовки важно в такой же степени, как наличие компьютеров и каналов связи – неперенных атрибутов информационного общества. Следует отметить, что ни компьютерная грамотность, ни культура чтения, ни библиотечно-библиографическая грамотность сами по себе, изолированно, не дают человеку возможности уверенно чувствовать себя в современном информационном обществе. Необходим синтез всех этих знаний, в совокупности образующих информационную культуру личности. Но необходимо отметить, что из перечисленных трех основных компонентов информационной культуры два полностью реализуются в таких учебных дисциплинах, как информатика и курсовое и дипломное проектирование, а внимание культуре чтения уделяется только в образовательных учреждениях начального и среднего звена.

Таким образом, становление информационной культуры как самостоятельного научного направления и образовательной практики в нашей стране связано с созданием фундаментальной роли информации в общественном развитии; возрастанием объемов информации; информатизацией общества, развитием информационной

техники и технологии; становлением информационного общества. Вхождение человека в эпоху информационного общества характеризуется не только стремительным развитием телекоммуникационных систем и информационно-коммуникационных технологий, но и созданием качественно новой информационной среды жизнедеятельности. Все большее число людей оказываются вовлеченными в информационное взаимодействие не только как пассивные потребители, но и как производители информационных ресурсов и услуг. Информационное общество прочно ассоциируется с «высокими технологиями». В таком обществе от человека требуется способность к творчеству, возрастает спрос на знания. В масштабах планеты возникает глобальная задача – своевременно подготовить людей к новым условиям жизни и профессиональной деятельности в высокоавтоматизированной информационной среде, научить их самостоятельно действовать в этой среде, эффективно использовать ее возможности и защищаться от негативных воздействий [5; 55]. Поэтому так необходимо овладевать техниками и алгоритмами работы с информацией, а, следовательно, и формировать информационную культуру.

Литература

1. Андреев, О. А. Учиться быстро читать / О. А. Андреев, Л. Н. Хромов. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
2. Андреев, О. А. Техника быстрого чтения / О. А. Андреев. – М. : АСТ, 2008. – 319 с.
3. Гендина, Н. И. Информационная грамотность и информационная культура личности: международные тенденции и российский опыт / Н. И. Гендина // Школьная библиотека. – 2007. – № 8. – С. 71–79.
4. Гендина, Н. И. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор и др. – М., 2002. – 308 с.
5. Гендина, Н. И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова и др. – М. : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.
6. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – М. : Академия, 2007. – 511 с.

Ипатьев Н. В.,

*ст. преподаватель кафедры всеобщей истории,
Институт истории, социологии и управления*

Эволюция карательной системы России в конце XIX – начале XX века

12 июля 1889 г. (после большой дискуссии в Государственном совете) царь утвердил «Положение о земских участковых начальниках», разрушившее раздельность судебной и административной властей в уездах губерний России. Этим актом прежде всего был нанесен серьезный удар по системе мировых судов, их число существенно сократилось, а затем вплоть до 1913 г. они исчезают вовсе. Вместо них в уездах вводился институт земских начальников, наделенных широкими административно-судебными полномочиями по отношению к крестьянскому населению. По «Положению...» земским начальником мог быть только потомственный дворянин. Он мог внести любой вопрос на рассмотрение волостного схода, приостановить любое решение этого схода, передав его на рассмотрение «уездного съезда», большинство которого составляли те же земские начальники. Он утверждал всех должностных лиц села и волости, мог их штрафовать, арестовывать, отстранять от исполнения должностных обязанностей. Особо тягостным в экономическом, юридическом и моральном отношениях оказалось для крестьян право земского начальника налагать на них по своему усмотрению штрафы до шести рублей и подвергать аресту до трех дней (должностных лиц крестьянского самоуправления – до пяти рублей и семь дней ареста). К тому же земский начальник мог приостановить всякий приговор волостного суда [1]. Пользуясь этими правами, земские начальники под угрозой штрафов осуществляли любое самоуправство: заставляли крестьян работать на себя, арестовывали участников сходов, голосовавших за неудобные для них предложения, и т. п. Второй инстанцией для них являлись уездные съезды земских начальников под председательством уездного предводителя дворянства.

Во время первой русской революции в связи с некоторым ослаблением революционной борьбы к середине 1906 г. правительство перешло от практики карательных акций к мерам уголовной репрессии, осуществляемой военно-полевыми судами. По своей сущности военно-полевые суды также были органами расправы, так как их деятельность регламентировалась не общими правилами уголовного

судопроизводства, а специальными законами [2]. 19 августа 1906 г. в чрезвычайном порядке по ст. 87 «Основных законов» был принят закон о введении военно-полевых судов. Указ о военно-полевых судах не был внесен во II Государственную думу и поэтому, согласно «Основным законам», автоматически утратил силу через два месяца после ее открытия (20 апреля 1907 г.). Известного перелома в ситуации власти к этому моменту добились: революционный терроризм пошел на спад, поэтому П. А. Столыпин не стал пытаться продлить существование военно-полевых судов. Правительство прекрасно понимало, что дума отклонит этот указ едва ли не в тот же день, когда он в нее внесен. Эти «ускорительные», по официальной терминологии, суды, в состав которых назначались строевые офицеры, учреждались временно для разбора дел об особо тяжких грабежах, убийствах, нападениях на представителей власти и мирных граждан. Предполагалось, что подобные дела передаются в военно-полевые суды, если совершенное «преступное деяние» настолько очевидно, что не усматривается надобности в его расследовании (например, террористы, захваченные на месте с оружием). В этих случаях, согласно закону, должна была неукоснительно применяться смертная казнь. Дело должно было поступить в суд в течение суток с момента совершения преступления, рассматривалось в пределах 48 часов, приговор по распоряжению командующего военным округом исполнялся в 24 часа.

Правила рассмотрения дел военно-полевыми судами позволяли рассматривать в них любое дело и выносить наказания вплоть до смертной казни. Только военно-окружными судами в 1906–1909 гг. в бытность П. А. Столыпина министром внутренних дел были приговорены к смертной казни 6193 чел., из них повешены 2694 чел.; административными решениями губернаторов было расстреляно 1172 чел., 66000 чел. приговорены к каторге [3]. По приговорам военно-полевых судов за восемь месяцев их существования было казнено 1102 чел. [4]. В литературе существует и иное мнение. Так, А. В. Скобов считает, что за время деятельности военно-полевых судов, согласно официальной статистике, по их приговорам было казнено 683 чел. Материалы департамента полиции приводят цифру 1102 смертных приговора. Возможно, не все из учтенных приговоров были приведены в исполнение [5]. Царская статистика свидетельствует о том, что с 1902 по 1912 г. к военному суду за государственные преступления было привлечено 35353 чел. [6]. Военно-полевые суды приговорили за восемь месяцев 1906–1907 гг. к другим наказаниям 145 чел. [7]. Есть также данные о том, что за

1907–1908 гг. были приговорены к смертной казни 5086 чел. [8]. Кроме того, в 1905–1907 гг. только по распоряжениям командиров карательных отрядов без суда и следствия было расстреляно и повешено 1172 чел.

Это позволяет выделить некоторые характерные черты целостной полицейско-репрессивной системы, сложившейся в России к началу XX в.: постоянное использование «чрезвычайных» и «особых» мер (чрезвычайщина становится нормой жизни); расширение сферы внесудебных административных репрессий; соединение в одних руках функций административной власти, суда и политического сыска; применение превентивно-профилактического подхода, когда «упреждающим» репрессиям подвергаются потенциальные враги государства, еще ничего не совершившие.

Литература

1. История СССР. Россия в XIX веке / под ред. проф. М. В. Нечкиной. – М., 1949. – Т. 2. – С. 685–686.
2. Собрание узаконений и распоряжений правительства, издаваемое при Правительствующем сенате. – СПб., 1906. – Ст. 1361, 1363.
3. Кара-Мурза, С. Г. Советская цивилизация. От начала до Великой Победы / С. Г. Кара-Мурза. – М., 2004. – С. 212.
4. Нижник, Н. С. Министры внутренних дел Российского государства (1802–2002): библиографический справочник / Н. С. Нижник, В. П. Сальников, И. И. Мушкет. – СПб., 2002. – С. 279.
5. Скобов, А. В. История. Российская империя 1894–1917 гг. / А. В. Скобов. – СПб., 1997. – С. 212.
6. Иванова, Г. М. Гулаг в системе тоталитарного государства / Г. М. Иванова. – М., 1997. – С. 11.
7. Полянский, Н. Н. Царские военные суды в борьбе с революцией 1905–1907 гг. / Н. Н. Полянский. – М., 1958. – С. 215.
8. Бовин, А. Примирение и покаяние / А. Бовин // Известия. – 1998. – 11 июня.
9. История полиции России / под ред. В. М. Курицына. – М., 1998. – С. 39.

*Калганова Т. Н.,
доцент кафедры экологии и природопользования,
Естественнoнаучный факультет,
Герцог Я. В.,
студентка VI курса,
Естественнoнаучный факультет*

Сравнительная характеристика фитопланктона ряда озер Южного Сахалина осенью 2004 года

На территории Южного Сахалина насчитывается несколько десятков больших и малых озер, которые в основном сосредоточены в Корсаковском районе в северной низменной части Тонино-Анивского полуострова (в горных частях озера отсутствуют), и все они приурочены к морскому побережью. Различают озера Вавайской системы (Большое Вавайское, Малое Вавайское, Большое и Малое Чибисанские и Выселковое – последнее на выходе Вавайской системы в озеро Буссе, а затем в море) и группу Охотских озер, включающих большое соленое озеро Тунайча и ряд мелких озер, тянущихся цепочкой вдоль побережья Охотского моря [2; 3], [3; 8]. Большинство из них следует отнести к группе лагунных озер морских побережий. Они обязаны своим происхождением смещению береговой линии и обособлению заливов и бухт в результате намыва береговых кос. Очень часто такие озера еще сохраняют частичную связь с морем через протоки и имеют в большей или меньшей степени солоноватую воду [12; 3].

Основная часть бассейна Вавайских озер значительно приподнята над урезом воды, что позволяет получать питание как за счет стекания поверхностных вод, так и за счет подземного стока. Озера Охотской системы расположены внутри песчаной косы. Бассейн их более низкий, слаборасчлененный, поэтому значительная часть водного питания происходит подземным путем.

Озерам Южного Сахалина посвящен ряд работ японских исследователей, выполненных в 30-е годы XX века: Мияди (1935, 1937), лимнологические исследования которого касались вопроса продуктивности моллюсков, и Уэно (1935, 1936, 1938), изучавшим зоопланктон Вавайских и Охотских озер [3; 8].

Далее в 1955–1959 гг. сюда были организованы экспедиции Сахалингосрыбвода, по результатам обследования которых были представлены отчеты по гидрохимии, биологии и рыбохозяйственному значению таких озер, как Тунайча (составители В. Е. Никаноров, М. Я. Казарновский, Р. З. Вахрутдинова), Русское, Айруп и Хвали-

секое (М. Я. Казарновский, Л. Н. Федотова, А. И. Зуенко, Н. П. Есаулов и др. – по Григорьеву, 1964).

Работы касались возможности рыбохозяйственного использования этих водоемов и предмета акклиматизации в озерах новых видов рыб.

В течение трех летних сезонов (1959–1961 гг.) рыбохозяйственное обследование водоемов было продолжено экспедицией МГУ, изучившей абиотические и биотические условия существования ихтиофауны. Одна из рыбохозяйственных рекомендаций этой экспедиции – вселение амурского сазана в озера Охотской системы. Это было осуществлено Южно-Сахалинским рыбообработывающим комбинатом: в течение 1970–74 гг. в озера Русское, Хвалисекое, Свободинское и Хазарское было выпущено 535,4 тыс. шт. сеголетков амурского сазана с одновременным проведением известкования и удобрения озер Русское и Хвалисекое. В это же время были проведены работы по изучению зообентоса озер и питания амурского сазана [18; 22].

Планктонная альгофлора озер Южного Сахалина изучена недостаточно. К первым работам по изучению микрофитов относятся работы Т. Ф. Коптяевой, которая исследовала видовой состав и количественные характеристики фитопланктона озер Вавайской системы [10; 14].

По фитопланктону озер Охотской системы первые сведения приведены в коллективной работе Н. П. Усовой [19; 8], где изложены результаты гидробиологических исследований летом 1977 г. в озере Тунайча: помимо данных о фитопланктоне также приведены сведения о микробном населении, зоопланктоне и соотношении процессов продукции и деструкции в этом водоеме.

Спустя 20 лет, работы по изучению фитоценозов в озере Тунайча были возобновлены комплексными исследованиями гидробиологов СахНИРО в летний период 2001 г. [17; 258] и весной (апрель – май) 2002 г. [15; 287] и озере Изменчивое в 2005–2006 гг. [16; 88].

Литературные данные по микрофлоре прочих озер Охотской системы отсутствуют вообще.

Целью нашей работы было получение первичных сведений о видовом составе фитопланктона ряда озер Охотской системы и ориентировочной количественной характеристике его развития в осенний период времени.

В задачи входило: отбор проб планктона (сетяных и батометрических) в прибрежной береговой зоне озер Тунайча, Русское, Хвалисекое, Свободинское и Изменчивое; сгущение и подготовка проб к анализу; видовая идентификация и подсчет количественных показателей развития фитопланктона в этих водоемах.

Материалы и методика

Пробы планктона отбирались в прибрежной зоне исследуемых озер 15 октября 2004 г. сетью Джеди (тотальный лов) и ведром в поверхностном горизонте, из которого отбирали среднюю пробу объемом один литр (батометрическая проба). Всего было отобрано семь сетяных и семь батометрических проб, одновременно на станциях проводилось определение глубины и температуры воды поверхностного слоя.



Рис. 1. Схема района работ в исследуемых озерах (стрелками слева направо отмечены озера: Свободинское, Хвалисекое, Русское)

Собранный материал на месте фиксировали раствором люголя и доставляли в лабораторию, где пробы отстаивались 14 дней, затем концентрировались по методу осаждения [8; 140], [14; 11]. Слив надосадочной жидкости с помощью сифонов и вакуум откачки производили, оставляя объем пробы вначале 50–150 мл, а после вторичного отстоя (четыре–пять дней) следовала повторная декантация с доведением объема осадка до 10–20 мл. Третья декантация производилась по ходу работы, в результате которой объем концентрированного осадка для анализа представлял 5–10 мл.

Сетяные пробы просматривались для полного учета всех микрогидробионтов, а батометрические – использовались для получения количественных характеристик развития фитопланктона по станциям. Кон-

центрированный осадок микроскопировали, используя специальную камеру объемом 0,057 мл, просматривая три–семь выборок из каждой пробы. Клетки всех встреченных видов просчитывались, измерялись их размеры (длина, ширина, высота, диаметр) для определения объема (по усредненным данным) с использованием метода геометрического подобия фигур [13; 1488] в мкм^3 , которые переводили в равнозначную биомассу в $\text{мг} \times 10^{-9}$. Данные по усредненной биомассе для каждого вида микрофитов использовались для подсчета повидовой и общей биомассы водорослей в пробе в мг/м^3 . Количество клеток встреченных видов в пробе пересчитывали на 1л, а в суммарных расчетах и на 1 м^3 .

Размерно-весовая характеристика фитопланктона – важная составляющая видовой идентификации клеток водорослей, имеющая значительные вариации по сезонам года и районам обитания.

Для видовой идентификации фитопланктона использовали ряд определителей: [1; 3], [4; 5], [5; 3], [6; 5], [9; 15], [20; 3], [21; 7], [22; 17].

Результаты исследований

В проанализированных планктонных пробах исследованных озер в осенний период 2001 г. обнаружено более 260 видовых и внутривидовых таксонов микрофитов, относящихся к пяти отделам: **BACILLARIOPHYTA** – 50 родов, 210 видов (80,8 % от общего списка), **CYANOPHYTA** – 14 родов, 32 вида (12,3 %), **CHLOROPHYTA** – 7 родов, 24 вида (9,3 %), **DINOPHYTA** – 2 рода, 2 вида (0,8 %), **CRYPTOPHYTA** – 1 род, 2 вида (0,8 %).

Результаты обработки проб в родовых таксонах представлены ниже.

Таблица 1

Сводная таксономическая таблица фитопланктона исследованных озер

Таксоны	Озера				
	Тунайча	Русское	Хвалисекое	Свободинское	Изменчивое
Отдел CYANOPHYTA					
Класс Chroococcaceae					
Род <i>Dactylococcopsis</i> Hansg.				+	

Продолжение таблицы 1

Таксоны	Озера				
	Тунайча	Русское	Хвали- секое	Свобо- динское	Измен- чивое
Род Rhabdoderma Schmidle et Laut.	+		+		
Род Holopedia Lagerh.			+		
Род Tetrarcus Skuja	+	+			
Род Microcystis (Kutz.) Elenk.	+				
Род Cyanodictyon Pasch.				+	
Род Gloeocapsa (Kutz.) Hollerb. emend.	+			+	
Род Gloeotheca Nag.	+				
Род Gomphosphaeria Kutz.				+	
Класс Hormogoneae					
Род Sphaeronostoc Elenk.	+			+	
Род Stratonostoc Elenk.		+	+	+	
Род Anabaena Bory	+		+		
Род Oscillatoria Vauch.	+			+	
Род Schizothrix (Ktz.) Gom.				+	
Отдел CHLOROPHYTA					
Класс Conjugatophyceae	+			+	
Род Cosmarium Corda					
Род Cosmoastrum Pal. – Mordv.	+				

Продолжение таблицы 1

Таксоны	Озера				
	Тунайча	Русское	Хвали- секое	Свобо- динское	Измен- чивое
Род Staurodesmus Teil	+	+			
Класс Ulothrichophyceae	+	+	+	+	
Род Ulothrix Kutz.					
Род Koliella Hind.				+	
Род Stigeoclonium Kutz.	+	+	+		
Род Scenedesmus Meyen	+	+	+	+	
Отдел BACILLARIOPHYTA					
Класс Centrophyceae					+
Род Actinocyclus Ehr.					
Род Coscinodiscus Ehr.					+
Род Sceletonema Grev.		+			
Род Melosira Ag.	+	+	+	+	+
Род Cyclotella Ktz.	+	+	+	+	+
Род Leptocylindrus Cl.		+			
Род Stephanodiscus Ehr.					
Класс Pennatophyceae	+	+	+	+	+
Род Tabellaria Ehr.					
Род Fragilaria Lyngb.		+	+	+	
Род Meridion Ag.			+		
Род Licmophora Ag.	+				

Продолжение таблицы 1

Таксоны	Озера				
	Тунайча	Русское	Хвали- секое	Свобо- динское	Измен- чивое
Род Plagiogramma Grev.	+				
Род Opephora Petit	+	+		+	
Род Synedra Ehr.	+	+	+	+	
Род Asterionella Hass.			+	+	
Род Eunotia Ehr.		+	+	+	
Род Thalassionema Grun.	+			+	
Род Peronia Breb. et Arn.	+	+		+	
Род Diatoma D.C.		+	+	+	
Род Diatomella Grev.				+	
Род Dimerogramma Ralfs.				+	+
Род Achnanthes Bory	+			+	+
Род Anorthoneis Grun.				+	
Род Rhoicosphenia Grun.	+				
Род Cocconeis Ehr.	+		+	+	
Род Eucocconeis Cl.				+	
Род Mastogloia Thw.	+			+	
Род Diploneis Ehr.				+	
Род Frustulia Ag.				+	
Род Stauroneis Ehr.	+		+	+	
Род Navicula Bory	+	+	+	+	+
Род Gyrosigma Hass.					+
Род Pleurosigma W. Sm.					+
Род Anomoeoneis Pfitz.			+		
Род Pinnularia Ehr.	+	+	+	+	

Продолжение таблицы 1

Таксоны	Озера				
	Тунайча	Русское	Хвали- секое	Свобо- динское	Измен- чивое
Род Neidium Pfitz.		+	+	+	
Род Caloneis Cl.	+			+	+
Род Amphora (Ehr.) Cl.	+	+	+	+	+
Род Amphiprora Ehr.	+			+	+
Род Tropidoneis Cl.					+
Род Auricula Castr.					+
Род Cymbella Ag.	+	+	+	+	
Род Gomphonema Ag.	+	+	+	+	
Род Denticula Kutz.	+		+		+
Род Rhopalodia O. Mull.			+	+	
Род Bacillaria Gmelin.			+	+	+
Род Epithemia Breb.	+			+	
Род Hantzschia Grun.				+	
Род Nitzschia Hass.	+	+	+	+	+
Род Surirella Turp.	+	+	+	+	
Отдел Dinophyta					
Класс Dinophyceae					
Род Prorocentrum Ehr.					+
Отдел Cryptophyta					
Класс Cryptophyceae					+
Род Cryptomonas Ehr.					

Наибольшим видовым разнообразием отличались озера Тунайча и Свободинское. Наименьшее количество обнаружено в озере Изменчивое.

Озеро Изменчивое

Видовой состав фитопланктона озера Изменчивое включал 27 видов, относящихся к пяти отделам: BACILLARIOPHYTA – 24 вида (85,6 %), CYANOPHYTA, CRYPTOPHYTA, DINOPHYTA и CHLOROPHYTA – по одному виду (3,6 %). Из диатомей наиболее массово роды: *Nitzschia* (5 видов, или 20,8 %) и *Navicula* (4 вида, или 16,7 %). При невысокой численности преобладали крупноклеточные диатомеи, которые благодаря большим объемам определяли и величину биомассы: так, биомасса *Pleurosigma elongatum* составила более 800 мг/м³.

Озеро Тунайча

В озере Тунайча обнаружено 96 видов фитопланктона, представленных тремя отделами: BACILLARIOPHYTA – 69 видов (71,9 %), CYANOPHYTA – 14 (14,6 %) и CHLOROPHYTA – 13 видов, или 13,5 % от общего списка. Среди цианей самым массовым был род *Anabaena* – 6 видов, или 42,9 % от общего количества; у зеленых – род *Cosmarium* – 6 видов (46,2 %); среди диатомей обилием видов отмечены следующие роды: *Navicula* – 10 (14,5 %), *Cocconeis*, *Amphora* – по 6 (8,7 %), *Cymbella*, *Surirella*, *Melosira* – по 5 (7,2 %), *Achnanthes* – 4 (5,8 %), *Stauroneis*, *Cyclotella*, *Tabellaria* – по 3 вида, или 4,3 %.

Озеро Свободинское

Видовой состав озера Свободинское включал: 70 видовых и внутри-видовых таксонов, относящихся к трем отделам: BACILLARIOPHYTA, которые безусловно доминировали – 59 видов (83,9 %); CYANOPHYTA (6 видов, или 8,4 %) и CHLOROPHYTA (5 видов, или 7,7 %). У сине-зеленых доминировал род *Oscillatoria* (5 видов, или 7,7 %), у зеленых – *Koliella* (6 видов, или 8,5 %), остальные роды были представлены единично. Среди диатомей массовое развитие имел целый список родов: *Navicula* (11 видов, или 8,5 %), *Melosira* и *Nitzschia* (по 10 видов, или 7,7 %), *Synedra* (9, или 6,9 %), *Cocconeis* (8, или 6,2 %), *Amphora* и *Cyclotella* (по 7, или 5,4 %), *Achnanthes*, *Pinnularia* и *Surirella* (по 5 видов, или 3,8 %), *Tabellaria*, *Gomphonema* и *Diploneis* (4, или 3 %). Остальные роды имели по два-три представителя. Данная картина характерна для летнего «цветения» фитопланктона, когда идет интенсивное развитие всех микрофитов, в основном небольших размеров. Наибольшей частотой встречаемости характеризовались виды родов: *Melosira* (*M. italica* с вариациями, *M. distans*, *M. granulata*), *Synedra* (*S. rumpens*), *Cyclotella*

(*C. antiqua*), *Tabellaria* (*T. fenestrata*) и ряд других. Каждый вид составлял до пяти-шести тысяч клеток/л при биомассе менее 50 мг/м³.

Озеро Русское

Видовой состав озера Русское представлен 51 таксоном трех отделов: BACILLARIOPHYTA – 42 вида (82,3 %), CHLOROPHYTA – 6 видов (11,8 %) и CYANOPHYTA – 3 (5,9 %) при явном доминировании диатомей. Массовые роды этого отдела содержали: *Melosira* и *Navicula* – по 5 видов (11,9 %); *Amphora* – 4 (9,5 %); *Fragilaria*, *Neidium*, *Cymbella* и *Surirella* – по 3 вида (7,1 %).

Озеро Хвалисекое

В озере Хвалисекое найдено 58 таксонов микрофитов, представленных тремя отделами: BACILLARIOPHYTA – 52 (89,6 %), CYANOPHYTA – 4 (6,9 %) и CHLOROPHYTA – 2 (3,5 %) от общего видового списка. Видовой состав озер Русское и Хвалисекое довольно близок. По количеству форм доминировали роды диатомовых: *Navicula* – 5 видов (или 9,6 %); *Diatoma*, *Cymbella*, *Gomphonema* и *Nitzschia* – по 4 вида (7,7 %); *Cyclotella*, *Tabellaria* и *Pinnularia* – по 3 вида (5,8 %).

Зеленые и сине-зеленые микрофиты в списке родов представлены единичными экземплярами. Наибольшая частота встречаемости была у *Tabellaria fenestrata* из диатомей, «цветение» которой зафиксировано в озере. Кроме этого отмечена вспышка развития зеленых (*Ulothrix variabilis*) и сине-зеленых (*Holopedia illagularis*) водорослей.

Данные по численности и биомассе фитопланктона в прибрежных зонах исследуемых озер приведены в таблице 2.

Таблица 2

Количественная характеристика развития фитопланктона ряда озер Охотской системы осенью 2004 г. (N – численность, В – биомасса)

Показатели	Озера				
	Тунайча	Русское	Хвалисекое	Свободинское	Изменчивое
N x 10 ³ , кл/л	339,460	52,000	40,590	66,060	10,016
В, мг/м ³	327,796	82,606	101,924	212,160	1 562,386

Наибольшим видовым разнообразием и плотностью поселений отличалось озеро Тунайча, и самая низкая численность зарегистрирована в озере Изменчивое. Картина по распределению биомасс следующая: на первом месте – озеро Изменчивое, где основными составляющими были диатомеи родов *Pleurosigma* (52,75 %), *Actinocyclus* (29,19 %), *Gyrosigma* (6,87 %), *Amphiprora* (3,12 %); на втором месте – озеро Тунайча; на третьем – озеро Свободинское. Основные компоненты биомассы в озере Свободинское – представители сине-зеленых: *Schizothrix lutea* (31,39 %) и *Gloeocapsa minor* (20,02 %); а в озере Тунайча – ряд диатомей: *Navicula cuspidata* (14,22 %), *Licmophora Ehrenbergii* (10,25 %), *Cocconeis britannica* (9,18 %), *Cyclotella baicalensis* (9,06 %).

В сообщающихся озерах Русское и Хвалисекое плотность поселений микрофитов мало отличалась, но биомасса фитопланктона в озере Хвалисекое была более чем в два раза выше. Доминантами биомассы в озерах были представители зеленых и диатомей, это: *Ulothrix variabilis* (35,95 %) и *Tabellaria fenestrata* (23,65 %) в озере Хвалисекое и *Ulothrix tenerrima* (21,97 %), *Melosira Westii* (12,45 %) и *Tabellaria fenestrata* (11,15 %) – в озере Русское.

Заключение

Гидрологические условия в исследованных озерах следует считать достаточно устоявшимися и благоприятными для обитания здесь микрофитов, что следует из обилия встреченных форм.

При фиксированном термическом режиме (температура поверхностного слоя воды 10–12 °С) в озерах вегетировало более 260 видов фитопланктона при безусловном доминировании повсеместно диатомей (69,2 % в целом по озерам с вариациями от 71,9 до 89,6 %).

Основу видового состава фитопланктона в экологическом плане слагали главным образом пресноводные и пресноводно-солонатоводные элементы (70–80 %) с присутствием солонатоводно-морских (до 8–12 %), а также морских видов (3–8 %). Распространение последних зарегистрировано в основном в озере Тунайча на станции в протоке Красноармейская, где пробы отбирались в отлив.

В целом видовой состав прибрежного фитопланктона озера Тунайча близок к определенному составу в весенне-летний период [17; 260], [15; 293], исключая кокколитофорида, обильно вегетирующие весной. Осенью в озере продолжали массово развиваться сине-зеленые из рода анабена – доминанты летнего цветения фитопланктона, которые составили по станциям до 12–57 тыс. кл/л. Среди диатомей

доминировали кокконеисы (*Cocconeis pediculus* и *C. placentula*) – до 2–3,5 тыс. кл/л, *Rhoicospenia curvata* – до 2 тыс. кл/л, виды рода *Mastogloia* – до 700 кл/л и др.

Следует отметить видовое обилие фитопланктона в озере Свободинское, отличившегося разнообразием развития мелкоклеточных диатомей. Таксономический список фитопланктона озер Свободинское, Русское и Хвалисекое приводится впервые.

Прибрежным природно-ресурсным комплексам изначально присуща внутренняя целостность, в связи с чем возможность использования определенных природных объектов должна базироваться на изучении взаимосвязей гидробионтов, их генезиса и развития под влиянием как естественных процессов, так и антропогенного фактора.

Литература

1. Голлербах, М. М. Определитель пресноводных водорослей СССР / М. М. Голлербах, Е. К. Косинская, В. И. Полянский. – Вып. 2 : Сине-зеленые водоросли. – М. : Сов. наука, 1953. – 654 с.
2. Григорьев, В. И. Озера Тонино-Анивского полуострова Южного Сахалина / В. И. Григорьев. – Фонды Сах УГМС, 1961. – С. 3–16.
3. Григорьев, В. И. Гидрологический очерк некоторых озер Южного Сахалина / В. И. Григорьев // Озера Южного Сахалина и их ихтиофауна. – М. : изд-во МГУ, 1964. – С. 8–46.
4. Диатомовые водоросли СССР (ископаемые и современные). – Т. 1. – Л. : Наука, 1974. – 403 с.
5. Диатомовый анализ. Книга 3. Определитель ископаемых и современных диатомовых водорослей. Пор. *Pennales* / под ред. А. И. Прошкина-Лавренко. – Л. : Гос. изд-во геолог. лит-ры, 1950. – 398 с. : ил.
6. Жизнь растений : в 6 т. – Т. 3: Водоросли. Лишайники / под ред. проф. М. М. Голлербаха. – М. : Просвещение, 1977. – 487 с. : с ил.
7. Забелина, М. М. Диатомовые водоросли. Определитель пресноводных водорослей СССР / М. М. Забелина, И. А. Киселев, А. И. Прошкина-Лавренко и др. – Вып. 4. – М. : Гос. изд-во «Сов. наука», 1951. – 619 с.
8. Киселев, И. А. Методы исследования планктона. Планктон морей и континентальных водоемов / И. А. Киселев. – Л. : Наука, 1969. – Т. 1. – С. 140–146.
9. Коновалова, Г. В. Атлас фитопланктона Японского моря / Г. В. Коновалова, Т. Ю. Орлова, Л. А. Паутова. – Л. : Наука, 1989. – 160 с.
10. Коптяева, Т. Ф. Фитопланктон Вавайских озер Южного Сахалина / Т. Ф. Коптяева // Озера Южного Сахалина и их ихтиофауна. – М. : изд-во МГУ, 1964. – С. 141–153.

11. Кузьмин, Г. В. Фитопланктон. Видовой состав и обилие / Г. В. Кузьмин // Методика изучения биогеоценозов внутренних водоемов. – М. : Наука, 1975. – С. 73–87.

12. Лагуны Сахалина / П. Ф. Бровко, Ю. А. Микишин, В. Ф. Рыбаков и др. ; отв. ред. П. Ф. Бровко. – Владивосток : изд-во Дальневост. ун-та, 2002. – 80 с.

13. Макарова, Л. В. К некоторым вопросам методики вычисления биомассы фитопланктона / Л. В. Макарова, И. О. Пичкилы // Биол. журн. – 1970. – Т. 55. – № 10. – С. 1488–1493.

14. Морозова-Водяницкая, Н. В. Фитопланктон Черного моря. Часть 2 / Н. В. Морозова-Водяницкая // Тр. Севастоп. биостанции. – 1954. – Т. 8. – С. 11–199.

15. Мотылькова, И. В. Весенний фитопланктон озера Тунайча (Южный Сахалин) / И. В. Мотылькова, Н. В. Коновалова // Чтения памяти проф. В. Я. Леванидова. – Вып. 2. – Владивосток : Дальнаука, 2003. – С. 287–294.

16. Мотылькова, И. В. Сезонная динамика фитопланктона лагунного озера Изменчивое (юго-восточный Сахалин) / И. В. Мотылькова, Н. В. Коновалова // Биология моря. – 2010. – Т. 36. – № 2. – С. 88–93.

17. Саматов, А. Д. Краткая характеристика водной биоты оз. Тунайча (Южный Сахалин) в летний период / А. Д. Саматов, В. С. Лабай, И. В. Мотылькова и др. // Биология, состояние запасов и условия обитания гидробионтов Сахалино-Курильского региона и сопредельных акваторий : труды Сахалин. науч.-исслед. ин-та рыбного хоз-ва и океанографии. – Южно-Сахалинск : СахНИРО, 2002. – С. 258–269.

18. Сафронова, Р. К. Зообентос и питание амурского сазана озер Охотской группы Южного Сахалина / Р. К. Сафронова, С. Н. Сафронов // Распределение и рациональное использование водных зооресурсов Сахалина и Курильских островов. – Владивосток : ДВНЦ АН СССР, 1980. – С. 22–31.

19. Усова, Н. П. О гидробиологическом состоянии озера Тунайча / Н. П. Усова, В. И. Филатова, Э. Р. Чернышёва // Распределение и рациональное использование водных зооресурсов Сахалина и Курильских островов. – Владивосток : ДВНЦ АН СССР, 1980. – С. 8–16.

20. Cupp E. E. Marine planktonic diatoms of the West coast of North America. Bull. Scripps Inst. Oceanogr., 1943. – Vol. 5. – P. 1–277.

21. The Dinoflagellates of Northern Seas. By Marie V. Lebour. – Plymouth, 1925. – P. 1–250.

22. Tomas, C. R. Identifying Marine Phytoplankton / C. R. Tomas. – Copyright Academic Press, California, USA. 1997. – 858 p.

Калганова Т. Н.,
доцент кафедры экологии и природопользования,
Естественнонаучный факультет,
Шувалова О. Н.,
студентка 5-го курса,
Естественнонаучный факультет

Развитие прибрежного фитопланктона в Татарском проливе в районе порта Невельск

Татарский пролив – пролив между материком Евразия и островом Сахалин, соединяет Японское море, пролив Невельского, Амурский лиман и Сахалинский залив. Пролив омывает западное побережье острова Сахалин.

Фитопланктон является начальным звеном в круговороте органического вещества в океане, а процесс продуцирования органики определяет последующие трофические связи среди всех организмов [6; 189].

Развитие фитопланктона – самый надежный показатель биологического состояния водоемов, поскольку он находится в непосредственной связи с гидрологическими условиями.

Именно видовой состав фитопланктона, который оказался более консервативным элементом экосистемы, чем температура и даже соленость, позволяет выявить пути трансформации вод различного происхождения в зонах смешения.

Сезонные циклы состава и продуктивность фитопланктона регулируют не только внутривидовую ритмику других сообществ через избирательность питания гетеротрофов, но и экосистемы в целом.

Прибрежные области морей и океанов характеризуются повышенной концентрацией биогенов в силу мелководности, большим термическим прогревом, способствующим интенсивному развитию фитопланктона, а также всех форм зоопланктона, включая его личиночные и взрослые стадии, личинки иглокожих, двусторчатых моллюсков, различных инфузорий, представляющих, в свою очередь, кормовую базу для рыб и других гидробионтов.

Актуальность темы заключается в том, что настоящая работа является этапом в изучении видового состава, количественного развития и распределения прибрежного фитопланктона южной части Татарского пролива. Работы в данном направлении чрезвычайно важны в связи с малой изученностью микрофитов в данном районе и представляют большой научный интерес.

Исследования по фитопланктону в Татарском проливе связаны с именами Г. И. Гайл [2; 81] и М. М. Гайл [4; 8], сотрудников Сахалинского филиала ТИНРО с начала 1950-х гг. Проводимые ими работы были направлены на изучение таксономического состава фитопланктона Татарского пролива как южной части Японского моря, а также планктонных водорослей-индикаторов различных водных масс, участвующих в формировании гидрологического режима Японского и Охотского морей в связи с подходом сельди. Таким индикатором послужило развитие *Thalassiosira nordenskiöldii*, *Chaetoceros spp* [12; 126].

В работах М. М. Гайл (1959–1962, 1963–1964), связанных с регулярными исследованиями фитопланктона на стандартном разрезе через Татарский пролив от поселка Антоново до приморского берега, представлены основные виды, такие, как: *Thalassiosira nordenskiöldii*, *Chaetoceros*, *Laciniosus*, *Climacoclium biconcavum*, *Bacteriastrium clelicatum*, *Hemiaulus Haucki*, *Rhizosolenia Stolterfothi*, *Ceratium macroceros*, *Goniaulax turbenii*, *Pontosphaera Huxley*. Все пробы собраны сетью в районе шельфа.

Целью данной работы было проследить за сезонным развитием фитопланктона в прибрежном участке Татарского пролива в районе порта Невельск по сборам проб 2006–2007 гг. В задачи исследований входило:

- сбор материала по станциям в прибрежье пролива и приустьевом участке реки Казачка, впадающей в пролив;
- подготовка планктонных проб к анализу (проведение осаждения по методу Н. В. Морозовой-Водяницкой);
- проведение микроскопического анализа проб;
- изучение видового разнообразия фитопланктона в сезонном аспекте исследований с использованием имеющихся определителей и литературных источников;
- получение количественных характеристик развития микрофитов, их численности (плотности поселений) и биомассы по станциям и сезонам года.

Материалы и методы

Материалом для работы послужили планктонные пробы, собранные с августа 2006 по июль 2007 г. в прибрежной части Татарского пролива. Сбор материала производили в нескольких точках прибрежья пролива: первая станция находилась в районе устья реки Казачки, вторая – в лагуне, третья – в районе порта.

Пробы на каждой станции отбирались в поверхностном слое воды полиэтиленовым ведром (объемом 7 л), из которого заполняли

поллитровую емкость (усредненная проба). Основными станциями сбора проб послужили три: 1) устье реки Казачки; 2) лагуна; 3) порт. Также в летний период 2006 г. пробы собирали на дополнительных станциях р. Казачки в загрязненной части.

Каждая станция сопровождалась определением глубины, прозрачности, измерением температуры воды в поверхностном слое и указанием приливно-отливных течений.

После землетрясения 2 августа 2007 г. станция «Лагуна» прекратила свое существование, так как вода отступила от берега и обнажилась отмель, что сохранилось и по сей день.

Посуда для отбора проб предварительно промывалась и дважды споласкивалась водой с места взятия планктона.

Пробы этикетировались и сразу же фиксировались раствором Люголя до цвета крепкого чая.

Подготовка проб фитопланктона к анализу проводилась осадочным методом. Осадочный метод широко применяется в практике океанологических исследований начиная с 1900 г., когда он был предложен Фольком (1900) и разработан отечественными учеными Н. В. Морозовой-Водяницкой [10; 11] и И. А. Киселевым [6; 189].

Собранные пробы отстаивались по методу осаждения не менее 10 дней, а затем их медленно (по каплям) сливали через опущенную в емкость капельницу. Скорость слива регулировали дозатором капель.

Устанавливали определенную скорость стекания воды по каплям. Надосадочной жидкости давали стекать до тех пор, пока уровень воды в пробе не оказывался в нескольких миллиметрах над концом капельницы. В этот момент капельницу осторожно убирали и остаток пробы объемом 50–100 мл сливали в сосуд соответствующего объема, где он отстаивался семь дней, после чего операция повторялась. После этого концентрированный осадок пробы помещали в конечную емкость для хранения, которую предварительно дважды ополаскивали слитой жидкостью, сюда же добавляли смыв с внутренней поверхности стенок предыдущей емкости, где отстаивались пробы.

Таким образом, декантацию проводили два-три раза, пока конечный объем пробы не составлял 5–10 мл.

Метод обеспечивает хорошую сохранность проб. При длительном хранении (более трех-шести месяцев) в пробу добавляют четырехпроцентный раствор формалина (до слабого запаха). Сконцентрированный осадок каждой пробы анализировали под микроскопом «Biolar» в микрокамере объемом 0,057 мл в двух повторностях каждой пробы, таким образом объем двух выборок составлял 0,1 мл.

Для оценки сходства и разнообразия планктонных фитоценозов применяли формулу коэффициента общности видового состава Серенсена (1948), так как она отражает общие положения теории множеств:

$$K = \frac{2c}{a+b},$$

где К – коэффициент общности видового состава;

а – число видов на участке А;

в – число видов на участке В;

с – число общих видов [8; 73].

Идентификация видовой принадлежности микрофитов проводилась с использованием соответствующей литературы [3; 3], [5; 3], [7; 3], [11; 5], [12; 3], [13; 7].

Результаты

Из сборов морского и речного планктона проанализирована 61 проба и определено 72 видовых и внутривидовых таксона, представленных семью отделами микрофитов. Из них 47 видов (65,3 %) относятся к диатомеям, 14 видов (19,3 %) – к динофлагеллятам, по три вида (4,2 %) – к эвгленовым, золотистым и сине-зеленым, по одному виду (1,4 %) – к зеленым и криптофитовым.

Фитопланктон в морском побережье и устье реки Казачка сравнивали, используя коэффициент общности видового состава этих районов – коэффициент Серенсена, данные по результатам приведены в таблице.

Таблица

Таксономическая характеристика фитопланктона в устье реки Казачка и морском побережье порта Невельск и коэффициент общности Серенсена видового состава этих районов

Отдел фитопланктона	Количество видов фитопланктона и их процентное отношение			Коэффициент Серенсена
	во всех пробах	в пробах речного планктона	в морских пробах	
1	2	3	4	5
Bacillariophyta	47 (65,3 %)	27 (71 %)	38 (63,3 %)	0,46
Dinophyta	14 (19,3 %)	5 (13,2 %)	12 (20 %)	0,24

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5
Cryptophyta	1 (1,4 %)	–	1 (1,7 %)	0
Chrysophyta	3 (4,2 %)	2 (5,3 %)	2 (3,3 %)	0,5
Euglenophyta	3 (4,2 %)	2 (5,3 %)	3 (5 %)	0,8
Cyanophyta	3 (4,2 %)	1 (2,6 %)	3 (5 %)	0,5
Chlorophyta	1 (1,4 %)	1 (2,6 %)	1 (1,7 %)	1

Наибольшее сходство между фитоценозами устья реки Казачка и морского побережья порта Невельск наблюдается по отделам: Chlorophyta (1), Euglenophyta (0,8), Cyanophyta (0,5), Chrysophyta (0,5), Bacillariophyta (0,46). Состав перидинеевого планктона имел наименьшее сходство (0,24).

В результате исследований прибрежного фитопланктона в районе порта Невельск было выявлено следующее: температура в поверхностном слое изменялась от 0 зимой до 25 °С летом. В самом теплом месяце года – августе температура на поверхности воды в среднем составляла 18–19 °С.

Зимой в незамерзающей части устья и морском побережье температура колебалась от 0 до 4 °С, в весенний период – от 0,5 до 21 °С, летом – от 17 до 25 °С и осенью – от 2 до 18 °С.

С учетом остальных абиотических факторов (солёности, содержания O₂ и биогенных элементов) условия обитания благоприятны для развития микроводорослей [1; 1].

Загрязнения нефтью и нефтепродуктами в районе порта сказывались на развитии представителей эвгленовых, которые предпочитают эвтрофные водоёмы (например, *Euglena pascheri* достигала 1800 кл/л, *Eutreptia lanowii* – 2000 кл/л).

В экологическом отношении в отделе Bacillariophyta 16 видов составили морские формы, 10 – солоноватоводные, 7 – солоновато-пресноводные. Среди морских видов преобладал неритический планктон (15 видов), океанический составил три вида. В географическом отношении доминировали виды-космополиты 26 видов (55 %), 6 (13 %) видов относились к бореально-арктическим, по три вида – к ископаемым и тропическо-бореально-арктическим, девять видов оказались с неизвестной географической характеристикой.

Среди динофитовых в экологическом отношении семь (50 %) видов относились к океаническим, четыре вида (29 %) – к неритическим, два вида к микрофитам с неизвестной экологической характеристикой.

В отделах, относящихся к Cryptophyta и Chlorophyta, встречено по одному виду, это *Plagioselmis punctata* и *Ulothrix pseudoflaccida*, соответственно оба солоноватоводные формы.

В отделе Chrysophyta все три вида в экологическом отношении оказались нееритическими и один из них морской. В географическом отношении видов-космополитов встретилось два, бореальных один вид и тропическо-бореально-арктический один вид.

Из эвгленовых по одному виду принадлежало к пресноводным, солоноватоводным и планктонным видам. В географическом же отношении все три вида относились к видам с неизвестной географической характеристикой.

Среди сине-зеленых все три вида пресноводные. В географическом отношении два вида-космополита и один вид с неизвестной географической характеристикой.

Фитоценозы морского побережья и реки Казачка довольно близки, что связано с условиями их обитания и определено по коэффициенту Серенсена.

В течение всего года в планктоне доминировали диатомеи, составляя от 65 % в весенне-летний период до 78 % зимой. Среди представителей других отделов зимой обнаружено 10 % перидиней и по 6 % составили представители золотистых и сине-зеленых водорослей.

В весенний период диатомеи составляли 65,8 % от всех обнаруженных видов; перидиней – 10,5 %, золотистые и эвгленовые – по 7,9 %, сине-зеленые – 5,3 % и зеленые – 2,6 %.

Таким образом, увеличился процент золотистых водорослей, появились эвгленовые и зеленые микрофиты.

Летний фитопланктон также содержал 65 % диатомей, 19 % перидинеевых водорослей, количество видов которых увеличилось вдвое. Почти в три раза снизилось количество видов золотистых, несколько уменьшилось число зеленых и сине-зеленых водорослей, зато появились криптофиты – 2 %.

Осенью число диатомей увеличилось до 75 %, динофитовые составили 15 %, по 5 % приходилось на эвгленовые и золотистые микрофиты, совсем не были обнаружены представители сине-зеленых, зеленых и криптофитовых водорослей.

Таким образом, постоянными представителями фитопланктона в районе исследований были микрофиты следующих отделов: диатомовые, динофитовые и золотистые водоросли.

Поскольку наблюдениями была охвачена литоральная часть побережья, то сезонная динамика смены видов и вспышек их развития выражена нечетко; здесь существуют постоянные обитатели мелко-

водья, живущие во все сезоны года. Среди диатомей были: *Cocconeis scutellum*, *Hyalodiscus laevis* и *Pleurosigma formosum*; из динофлагеллят – *Protoperidinium brevipes*, *Ceratium pentagonum*; из золотистых – *Phaeocystis pouchetii*. Пик численности и биомассы микроводорослей в морском побережье отмечен в июне: средняя численность составила $4505 \cdot 10^3$ клеток/л, а средняя биомасса – $136,19 \text{ мг/м}^3$ соответственно.

В реке Казачка отмечена летняя вспышка развития в июле с плотностью поселений $5100 \cdot 10^3$ клеток/л при биомассе $28,42 \text{ мг/м}^3$; в августе отмечена удвоенная биомасса – $55,67 \text{ мг/м}^3$ при относительно небольшой численности ($2935 \cdot 10^3$ клеток/л). Доминантами плотности поселений, как и в побережье, были микроцистис из сине-зеленых и феоцистис из золотистых водорослей; по биомассе доминировали гиалодискус из диатомей и улотрикс из зеленых водорослей.

В другие сезоны года плотность поселений прибрежного фитопланктона колебалась от 720 до $3240 \cdot 10^3$ клеток/л и биомасса – от $5,23$ до $69,07 \text{ мг/м}^3$, а в устье реки Казачка – от 707 до $3720 \cdot 10^3$ клеток/л и от $2,86$ до $44,99 \text{ мг/м}^3$ соответственно.

Хочется верить, что настоящая работа послужит начальным этапом в сезонном аспекте изучения прибрежного фитопланктона острова Сахалин, поскольку до сих пор имеются лишь эпизодические сведения о видовом составе и количественных характеристиках его развития по разовым сборам из различных участков акваторий. Данные исследования позволят показать роль этого важнейшего первичного трофического звена для последующих уровней пищевых цепей гидробионтов.

Литература

1. Алекин, О. А. Химия океана / О. А. Алекин. – Л. : Гидрометеоиздат, 1966. – 248 с.
2. Гайл, Г. И. Распределение фитопланктона в поверхностных слоях вод северо-западной части Японского моря / Г. И. Гайл // Вестник ДВ филиала АН СССР. – 1936а. – Т. 18. – С. 81–108.
3. Гайл, Г. И. Определитель фитопланктона Японского моря / Г. И. Гайл // Известия ТИНРО. – 1936в. – Т. 33. – С. 1–177.
4. Гайл, М. М. Характеристика фитопланктона на стандартном разрезе у пос. Антоново в 1962–1963 годах / М. М. Гайл // Аннотации научных работ по исследованиям сырьевой базы Дальнего Востока в 1963–1964 гг. – С. 8–9.
5. Диатомовые водоросли СССР (ископаемые и современные) / под ред. З. И. Глейзер. – Л. : Наука, 1974. – Т. 1. – 240 с.

6. Киселев, И. А. Фитопланктон дальневосточных морей как показатель некоторых особенностей их гидрологического режима / И. А. Киселев // Труды Государственного Океанографического института. – М.–Л. : Гидрометеиздат, 1947. – Вып. 1 (13). – С. 189–212.

7. Коновалова, Г. В. Атлас фитопланктона Японского моря / Г. В. Коновалова, Г. Ю. Орлова, Л. А. Паутова. – Л. : Наука, 1989. – 160 с.

8. Кузьмин, Г. В. Фитопланктон / Г. В. Кузьмин // Методика изучения биогеоценозов внутренних водоемов. – М. : Наука, 1975. – С. 73–90.

9. Морозова-Водяницкая, Н. В. Фитопланктон Черного моря / Н. В. Морозова-Водяницкая // Тр. Севастопол. биол. ст. – 1954. – Т. 8. – С. 11–99.

10. Федотова, Н. А. Характеристика планктона шельфовых вод Татарского пролива и юго-восточного Сахалина весной 1985–1986 гг. / Н. А. Федотова, Т. Н. Калганова // Итоги исследований по вопросам рационального использования и охраны водных, земельных и биоресурсов Сахалина и Курильских островов: тезисы докладов III научно-практической конференции 27–28 марта. – Южно-Сахалинск, 1987. – С. 126–127.

11. Cupp E. E. Marine planktonic diatoms of the West coast of North America. Bull. Scripps Inst. Oceanogr., 1943. – Vol. 5. – P. 1–277.

12. The Dinoflagellates of Northern Seas. By Marie V. Lebour. – Plymouth, 1925. – P. 1–250.

13. Tomas C. R. Identifying Marine Phytoplankton. – Copyright Academic Press, California, USA, 1997. – 858 p.

Корнева О. С.,

*старший преподаватель,
кафедра финансового менеджмента,
Институт экономики и востоковедения*

Диагностика информационной компетентности студентов-первокурсников специальности «Финансы и кредит»

В начале 2010/2011 учебного года было проведено диагностическое тестирование информационной компетентности 35 студентов-первокурсников с целью установления уровня освоения федерального компонента государственного образовательного стандарта среднего

(полного) общего образования по информатике. Проводилось оно при помощи интернет-тренажера в сфере профессионального образования, разработанного научно-исследовательским институтом мониторинга качества образования (www.i-exam.ru). Интернет-тренажер – это программный комплекс, в основу которого положена оригинальная методика оценки предметных компетенций абитуриентов и выпускников школ на основе контрольно-измерительных материалов Единого государственного экзамена 2006–2010 гг. и демонстрационного варианта ЕГЭ 2011 г. по различным дисциплинам. Диагностическое тестирование студентов-первокурсников выявляет, во-первых, реальный уровень знаний и умений, чтобы использовать его как фундамент при изучении вузовских дисциплин; во-вторых, позволит в дальнейшем определить наиболее эффективный метод формирования предметных компетенций, что и является основной задачей научно-исследовательской работы автора.

Основные характеристики результатов диагностического тестирования первокурсников по информатике приведены в таблице 1. Диагностическое тестирование по информатике состояло из 28 тестовых заданий – частей ЕГЭ А, В, исключив часть С, ориентированную на абитуриентов, поступающих в технические вузы. Часть А включает 18 заданий (А1–А18) с выбором ответа. К каждому заданию дается четыре ответа, из которых только один правильный. Часть В содержит десять (В1–В10) заданий с кратким ответом (к этим заданиям необходимо самостоятельно сформулировать и записать ответ, который представляет собой число или строку символов).

При анализе результатов диагностического тестирования были получены следующие показатели: минимальный балл – 18, максимальный – 71, средний балл – 48. Из таблицы 1 видно, что количество баллов от 41 до 50 набрало большее количество студентов.

Таблица 1

Распределение участников тестирования по баллам

Про- цент сту- дентов	Интервалы полученных тестовых баллов									
	0–10	11–20	21–30	31–40	41–50	51–60	61–70	71–80	81–90	91–100
	0 %	4 %	12 %	13 %	33 %	13 %	21 %	4 %	0 %	0 %

Рассмотрим структуру выполнения работы в целом. На рисунке 1 приведен средний процент выполнения заданий диагностического теста по информатике студентами-первокурсниками специальности

«Финансы и кредит». Наибольшее затруднение вызвали вопросы, затрагивающие теоретические аспекты информатики: основы логики и логические основы компьютера, алгоритмизация и программирование, основы теории информации и кодирования (задания A15, A18, B2, B4, B8, B10). Лучше всего ребята справились с заданием на проверку закономерностей методом рассуждений (A7), например: «Последовательность, состоящая из цифр 1, 1, 3, 3, 5, 5, 7, 7, формируется по следующему правилу: между единицами должна быть одна цифра, между тройками – две, между пятерками – три, между семерками – четыре цифры. Какая из перечисленных ниже последовательностей создана по этому правилу – 71513753, 57315173, 15137537, 73151735?». С подобными задачами занимательного и творческого характера, проверяющими познавательные способности, справилось наибольшее количество учащихся (77 %). Неплохие знания также демонстрируются в целом по устройству компьютера и файловой системе организации данных (A5 – 71 %).

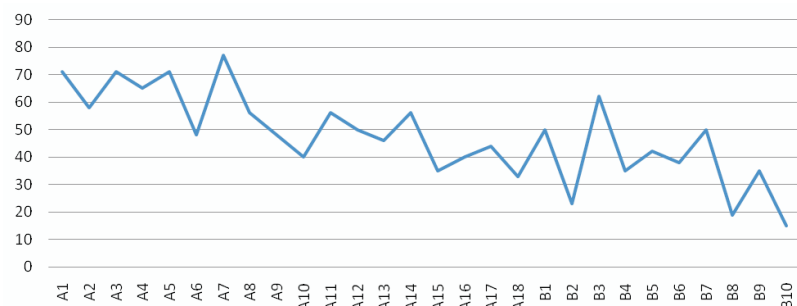


Рис. 1. Средний процент выполнения отдельных заданий диагностического теста по информатике

Полученные результаты показывают, что уровень освоения стандарта среднего (полного) общего образования по информатике и ИКТ меньше 50 %. Это говорит о том, что в обществе, в том числе и школе, нет понимания степени важности предмета информатика. Изучение информатики в школе в основном сводится к изучению компьютера и его возможностей. Это следует из анализа результатов диагностического тестирования, изображенного на рисунке 2, на котором видно, что по теме «Компьютер как средство автоматизации информационных процессов» студенты-первокурсники дали 71 % правильных от-

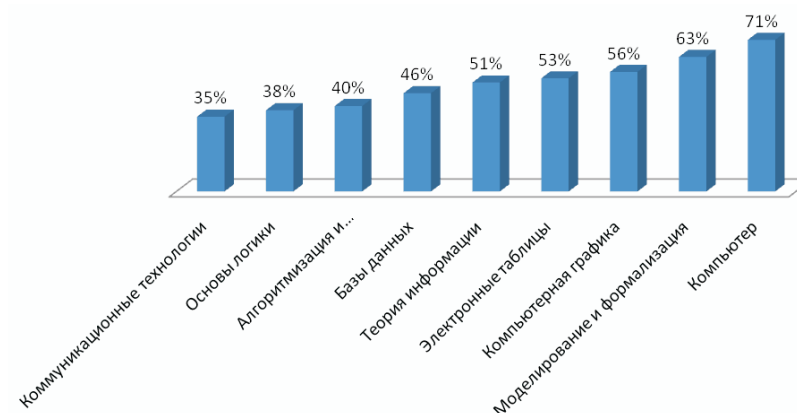


Рис. 2. Диаграмма результатов диагностического тестирования по темам дисциплины «Информатика»

ветов. Опыт использования информационных и коммуникационных технологий в учебной и познавательной деятельности студентов-первокурсников чаще всего сводится к набору текста в текстовом редакторе, причем без использования элементов форматирования. Интернет используется как источник информации, не нуждающийся в проверке, обработке и анализе. На диаграмме результатов тестирования (рис. 2) проверка базовых принципов организации и функционирования компьютерных сетей имеет самый низкий показатель – 35 %. На занятиях нередко можно наблюдать картину неграмотного поиска информации, когда студент вводит в поисковую систему длинный вопрос, например, из десяти слов, ожидая найти на него ответ. Школьники и студенты порой не догадываются, что эффективность поиска состоит в точности и лаконичности поисковой фразы. Бездумное потребление Интернета отрицательно сказывается на развитии познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей.

Только 53 % студентов-первокурсников справились с элементарными заданиями на обработку числовых данных и графической интерпретацией данных в электронных таблицах. Остальные либо просто никогда не работали в этой программе, либо имеют слабое представление о технологии работы с электронными таблицами. Еще хуже обстоят дела с созданием, ведением и использованием баз данных при решении учебных и практических задач. Более половины ребят не знают базовых принципов обработки массивов данных и традиционных операций ра-

боты с базами данных – сортировки, фильтрации, агрегирования.

Как уже говорилось выше, очень низкий процент выполнения заданий, связанных с теоретическими аспектами дисциплины, – логика и логические основы ЭВМ, алгоритмизация и программирование, основы теории информации и кодирования. Важной составляющей интеллектуального развития человека является алгоритмическое и логическое мышление, которое дисциплинирует ум. Дети не рождаются с развитым алгоритмическим и логическим мышлением, его надо развивать, начиная с младшего школьного возраста. Данные, полученные в результате проведенного диагностического тестирования, говорят о существенных пробелах в практике преподавания школьной информатики по этим темам.

В целом структура диагностического тестирования информационной компетентности студентов-первокурсников дана в таблице 2.

Таблица 2

Основные характеристики диагностического тестирования первокурсников по информатике

№	Основной объект оценки (проверяемое содержание)	Уровень сложности (базовый, повышенный, высокий)	Средний процент выполнения задания
Часть А			
A1	Знания о системах счисления и двоичном представлении информации в памяти компьютера	Б	71
A2	Умение подсчитывать информационный объем сообщения	П	58
A3	Знание о файловой системе организации данных	Б	71
A4	Умения выполнять арифметические операции в позиционных системах счисления	Б	65
A5	Умение кодировать и декодировать информацию, представлять ее в двоичном виде	Б	71
A6	Использование информационных моделей, перебор вариантов, выбор лучшего по заданному признаку	П	48

Продолжение таблицы 2

№	Основной объект оценки (проверяемое содержание)	Уровень сложности (базовый, повышенный, высокий)	Средний процент выполнения задания
A7	Проверка закономерностей методом рассуждений	Б	77
A8	Использование переменных в программировании, операции над переменными	Б	56
A9	Знание основных понятий математической логики, умения строить таблицы истинности, логические схемы	Б	48
A10	Знание основных понятий математической логики, преобразование логических выражений	Б	40
A11	Владение технологией работы с электронными таблицами	Б	56
A12	Знание о графической визуализации данных в электронных таблицах	Б	50
A13	Знание технологии хранения, поиска и сортировки информации в базах данных	Б	46
A14	Знание технологии обработки графической и звуковой информации	П	56
A15	Знание основных понятий математической логики, умение решать логические задачи	П	35
A16	Умение измерять информацию	П	40
A17	Умение выполнять алгоритмы работы с массивами	П	44
A18	Умение выполнять алгоритмы для исполнителя с фиксированным набором команд	В	33
Часть В			
B1	Знания о методах измерения количества информации	Б	50
B2	Знание и умение использовать основные алгоритмические конструкции	Б	23

Продолжение таблицы 2

№	Основной объект оценки (проверяемое содержание)	Уровень сложности (базовый, повышенный, высокий)	Средний процент выполнения задания
B3	Умение исполнять алгоритм в среде формального исполнителя	Б	62
B4	Знание базовых принципов организации и функционирования компьютерных сетей, адресации в сети	Б	35
B5	Представление числовой информации в памяти компьютера, перевод, сложение, умножение в разных системах счисления	П	42
B6	Умение определять скорость передачи информации при заданной пропускной способности канала	П	38
B7	Знание основных понятий математической логики, умение решать логические текстовые задачи	П	50
B8	Умение исполнять алгоритм, записанный на естественном языке	П	19
B9	Умение осуществлять поиск информации в Интернет	П	35
B10	Знание основ логики, умение преобразовывать логические выражения	П	15

Ясно, что сегодня необходимо переосмыслить позиции предмета информатика в программе общего образования. У информатики своя особая позиция. Ее важность проявляется в применении, применении заложенных знаний и выработанных умений к любым темам, по всем предметам школьной и вузовской программы. Умения осмысливать и обрабатывать информацию необходимы во всех сферах человеческой жизни. Есть насущная необходимость к интеграции предметов, в появлении интегрированных курсов, где информатика изучается в аспекте применения к другим предметам вузовской программы. Уже сейчас множество технологических решений используется школьниками и студентами практически на любых уроках. Это и разнообразные презентации, и реферирование в рамках заданных тем по материалам, в основном Интернета, и с недавнего времени

моделирование различных ситуаций и задач, а также решение их с помощью компьютерных технологий¹.

Информатика в вузе – это больше, чем учебная дисциплина. Это не только дисциплина, формирующая информационную компетентность будущих специалистов, это и совокупность средств и методов исследования различных областей науки и техники; средство формирования, накопления и использования информационных ресурсов (данных и знаний) в обучении, научной работе, хозяйственной деятельности; наконец, это единая информационная система для управления учебным процессом, объединяющая все подразделения вуза.

Итак, проведенное диагностическое тестирование студентов-первокурсников по информатике показывает недостаточный уровень информационной образованности на базовом школьном уровне, а это, в свою очередь, не позволяет качественно и в полной мере сформировать информационную компетентность будущих специалистов в конкретных видах профессиональной деятельности.

¹ Милютин, И. А. Стандарт по информатике в свете информационных проблем и потребностей общества [Электронный ресурс] / И. А. Милютин // Образовательный проект «Учим. инфо». – Режим доступа : <http://uc-him.info/index.htm>

Корнеева И. В.,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры корейской филологии,
Институт экономики и востоковедения

Теоретические обоснования внедрения в учебный процесс спецкурса «Язык и бытовые традиции корейцев (на примере культуры питания)»

Язык является хранителем национальной культуры народа, а слово, занимающее центральное положение в системе языка, может выступать в качестве источника национально-культурной информации. Именно поэтому порой наиболее важно знать не только лексическое значение слова, зафиксированное в словарях, но также и то, что скрыто в слове – его национальную семантику, отражающую взгляды

ды, образ жизни, систему ценностей народа. Следовательно, для полного и адекватного понимания иноязычной лексики необходимо обучиться приемам, позволяющим извлекать национально-культурную семантику из слова.

Сегодня изучение взаимосвязи языка и культуры является одним из актуальных направлений современной лингвистики. Это объясняется постоянно возрастающими практическими потребностями интенсивной межкультурной коммуникации, когда очевидна растущая необходимость разностороннего и комплексного изучения отличительных особенностей различных культур. Международные контакты, интенсивность которых значительно возросла в последнее время, требуют от участников общения не только владения иностранным языком, но и знания национальной специфики, традиций страны собеседника. Именно поэтому педагогической ценностной ориентацией сегодня становится межкультурная компетенция, суть которой заключается в позитивном отношении к разнообразию культур.

Очевидно, что включение страноведческих сведений в учебный процесс является одним из необходимых условий современного этапа развития и методики преподавания иностранного языка. Это обусловлено тем, что одновременное усвоение языка с сопутствующей ему культурой способствует решению не только познавательных, но и коммуникативных задач. В этой связи внедрение в учебный процесс на корееведческих специальностях спецкурса «Язык и бытовые традиции корейцев (на примере культуры питания)» является весьма актуальным. Ведь традиционная система питания считается важнейшим элементом материальной культуры корейцев и хранит в себе много интересной и ценной информации.

Именно пища занимает одно из ключевых мест в комплексе систем жизнеобеспечения корейского народа, как и любого другого. В свойственных корейцам наборах пищевых продуктов, способах их обработки, типах блюд, в традициях пищевого предпочтения, в организации и ритуале трапез и в других аспектах культуры, прямо или косвенно связанных с пищей, отражается этническая и культурно-историческая специфичность народа.

С другой стороны, изучение системы питания невозможно без привлечения языкового материала, включающего в себя названия блюд, способы их приготовления, сведения из области кулинарии корейского народа, базисные ценности, лежащие в основе построения этикетных норм у корейцев, и важнейшие области культуры общения, как ритуалы приветствия и прощания, объекты и формы коммуникативных запретов.

Учитывая тот факт, что составные части традиционного питания, обусловленные природно-географической средой и хозяйственной деятельностью, мировоззрением и мировосприятием того или иного этноса, национальными традициями, определяют в известной мере образ жизни и менталитет любого народа, изучение особенностей национальной кухни позволяет оптимизировать процесс изучения языка и культуры народа. Прежде всего, изучение традиционной пищи как одного из самых консервативных элементов культуры позволяет реконструировать и возродить некоторые традиции питания, дает возможность провести широкие исторические сравнения и прийти к определенным выводам относительно общих и специфических элементов в системе питания корейского народа.

Кроме того, изучение кулинарных традиций во взаимосвязи с языком имеет не только научно-познавательное, но и практическое значение, ибо позволяет познакомить студентов с аспектами взаимодействия корейского языка и культуры, изучить формы выражения национальной самобытности через язык. В связи с этим цель данного курса – дать студентам понятие о бытовых традициях корейского народа в их тесной связи с особенностями культуры питания; проследить процесс взаимодействия культуры и основных этапов становления и развития корейского языка.

Задачи курса включают в себя следующие аспекты: рассмотреть природно-географическую среду как фактор формирования культуры питания; охарактеризовать социально-экономические, политические и культурные факторы, обусловившие своеобразие бытовых традиций корейцев; изучить хозяйственную деятельность и утварь корейцев, их взаимосвязь с традиционным питанием; выявить этнокультурные связи в питании корейцев; определить способы взаимодействия языка и культуры, в которых традиции национальной кухни нашли свое наиболее полное выражение; выявить основные принципы и формы отражения темы национальной кухни в корейском языке; раскрыть основные аспекты взаимодействия традиционных обрядов и особенностей рациона питания корейцев, традиций, сервировки стола, культуры распития спиртных напитков.

Изучение традиционной культуры питания сквозь призму языка позволяет выделить аспекты, в которых важное значение придается выяснению современных тенденций развития материальной культуры: что в ней устойчиво бытует, а что вытесняется из жизни, какие элементы теряют свою актуальность, а какие бытуют в форме воспроизведения, каково отношение народа к своей традиционной национальной культуре. Особенно интересно выделены такие составляющие, как

своеобразие обрядовой и праздничной пищи корейцев, традиционный этикет питания, взаимовлияния и параллели в питании корейцев.

В процессе изучения дисциплины студенты слушают лекции, участвуют в заседаниях круглого стола, коллоквиумах, дискуссиях, семинарских занятиях, что требует применения различных методов исследования во время разработки той или иной проблемы. К этим методам относятся: сравнительно-исторический, позволяющий раскрыть сущность явлений в процессе их развития и реконструкции путем описания, сопоставления, сравнения; интеграционный метод, основанный на взаимосвязи таких наук, как история, источниковедение, культурология, политология, этнография и этнопсихология; логический, позволяющий выявить отдельные аспекты культуры питания; этносоциологический (опрос, анкетирование, наблюдение). Приобретенные навыки призваны в дальнейшем оказать значительную помощь при написании курсовых или выпускных квалификационных работ.

Таким образом, изучение дисциплины «Язык и бытовые традиции корейцев (на примере культуры питания)» способствует формированию человека культуры, способного жить в многонациональном мире, не замыкаясь в рамках своего этноса, воспитывать новое поколение в духе толерантности, терпимости к иным языкам и культурам. Все это особенно актуально сегодня, когда в мировом сообществе утверждаются новые этнические и духовные идеалы на основе традиционных ценностей общечеловеческого и национального значения. В свою очередь, последние сохраняют жизнеспособность именно благодаря тому, что выступают в качестве основы для новых ценностей, обогащаются ими и получают в них стимул для развития.

Обращение к культурному наследию как источнику культурной динамики означает переоценку и использование в новых условиях всей совокупности культурных достижений современного общества, которое представляет собой этническое многообразие и культурное богатство, состоящее из множества соприкасающихся и взаимовлияющих частей. Поэтому крайне важно, чтобы система образования давала достоверные знания о культурных традициях и обычаях других народов не только для определения собственной идентичности, но и для понимания других живущих рядом людей, принадлежащих к иной культуре.

Литература

1. Арутюнов, С. А. Этнография питания народов стран зарубежной Азии / С. А. Арутюнов. – М., 1981. – 256 с.

2. Арутюнов, С. А. Культура жизнеобеспечения и этнос / С. А. Арутюнов, Э. С. Маркорян. – Ереван : изд-во АН Армянской ССР, 1983. – 320 с.

3. Джарылгасинова, Р. Ж. Календарные обычаи и обряды народов Восточной Азии / Р. Ж. Джарылгасинова, Ю. В. Ионова. – М. : ГРВЛ, 1989. – 360 с.

4. Ионова, Ю. В. Обряды, обычаи и их социальные функции в Корее: середина XIX – начало XX в. / Ю. В. Ионова. – М. : Наука, 1982. – 232 с.

5. И Хёджи. Хангугый ымсик мунхва (Корейская культура питания) / И Хёджи. – Сеул, 2007. – 410 с.

6. Сон Гёнхве. Хангук ымсигый чоригвахак (Наука приготовления корейских блюд) / Сон Гёнхве. – Сеул, 2006. – 230 с.

Коробицын М. Ю.,

старший психолог отдела охраны ФКУ ЛИУ-3

УФСИН России по Сахалинской области

Тренинговые упражнения как средства развития эмоционального интеллекта у сотрудников уголовно-исполнительной системы

Служба в УИС сопряжена с повышенной социальной и профессиональной ответственностью, связана с противостоянием преступности и требует от сотрудников значительного напряжения и самоотдачи. Воздействие неблагоприятных факторов профессиональной среды (постоянный контакт с заключенными) у сотрудников УИС сочетается с дефицитом информации и времени на обдумывание и принятие адекватного решения, наличием неожиданных, внезапно возникающих препятствий. Одним из профессиональных важных качеств сотрудников УИС является понимание своих эмоций, умение справиться с ними, а также направить энергию от психологической проработки эмоций на рациональное решение проблем.

В последнее десятилетие концепция эмоционального интеллекта (ЭИ) как альтернативы традиционного интеллекта стала широко известной в психологической науке. Проведенные исследования позволяют сделать вывод, что эмоциональный интеллект играет существенную роль в успешности профессиональной деятельности

сотрудника УИС. В классической пенитенциарной психологии отмечается необходимость эмоционально-волевой регуляции профессиональной деятельности сотрудника УИС. В литературе подчеркивается эмоциогенный характер этого вида деятельности, вызванный стрессогенностью, высокой степенью ответственности, интенсивными межличностными отношениями, что требует эффективной эмоционально-волевой регуляции. Поэтому при описании профессионально важных качеств сотрудника исправительного учреждения большинство авторов перечисляют свойства, включающие эмоциональные компоненты (Б. Г. Бовин, В. П. Голубев, С. А. Капункин, В. Г. Козюля, Ю. Н. Кудряков, А. И. Мокрецов, В. Г. Петрушков, А. В. Шамис). К ним относятся: эмоциональная сдержанность, эмоциональная уравновешенность, эмпатия, коммуникативные управленческие способности, включающие способности управлять собственными эмоциями в общении, и т. п. При анализе литературы прослеживается интересная особенность – основные компоненты эмоционального интеллекта в разрозненном виде присутствуют в различных классификациях ПВК сотрудников УИС.

Анализируя публикации по пенитенциарной психологии и обобщения передового опыта психологического сопровождения сотрудников УИС, мы пришли к выводу о необходимости изучения и в дальнейшем развития эмоционального интеллекта у сотрудников.

В декабре 2009 года на базе ФБУ ЛИУ-3 УФСИН России по Сахалинской области начался первый этап изучения эмоционального интеллекта среди сотрудников.

В исследовании принимали участие сотрудники отдела охраны (51 человек): 13 мужчин (25 %) и 38 женщин (75 %). Уровень образования варьируется от полного среднего до среднего специального. Возраст – 20–45 лет. Стаж службы в УИС – от года до 12 лет. В качестве основной методики была взята методика М. Холла «Диагностика эмоционального интеллекта» (EIS). Эта методика содержится в компьютерной программе диагностики Psychometric Expert 6.0, адаптированной для сотрудников УИС.

На первом этапе исследования были получены следующие результаты по методике EIS – диагностика эмоционального интеллекта: общий уровень эмоционального интеллекта – 3,77 % (два человека); низкие значения по шкале. Испытуемые обладают очень низким уровнем отражения в форме непосредственного переживания своих эмоций и управления ими, постижения эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания, управления своими эмоциями, мотивирования решения проблем. Средние значения – 55,68 %

(47 человек). Испытуемые обладают средним уровнем отражения в форме непосредственного переживания своих эмоций и управления ими, постижения эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания, управления своими эмоциями, мотивирования на решение проблем творчески и с юмором. И только всего лишь 7,55 % (четыре человека) обладают высокими значениями. Испытуемые обладают высоким уровнем отражения в форме непосредственного пристрастного переживания своих эмоций и управления ими, постижения эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания, управления своими эмоциями, мотивирования на решение трудных проблем творчески и с юмором.

Результаты первого этапа исследования показывают, что уровень развития эмоционального интеллекта сотрудников УИС находится на среднем или ниже среднего уровнях. Исходя из полученных данных, было решено провести формирующий этап исследования, который включает в себя психологический тренинг.

Тренинг по развитию эмоционального интеллекта включает в себя четыре тематических блока: идентификация эмоций, эмоциональное содействие мышлению, понимание эмоций, управление эмоциями. Упражнения тренинга направлены на осознание четырех шагов эмоционально-интеллектуального поведения и развитие способностей, необходимых для прохождения каждого этапа.

Отрицание важности эмоций, стремление их скрывать, подавлять привело к тому, что большая часть сотрудников испытывали затруднения с определением того, какое эмоциональное состояние они испытывали. В рамках межличностного общения нацеленность на получение результата и разговоры исключительно «по службе» привели к отсутствию привычки «видеть» состояние сотрудника.

На вопрос: а что ты испытываешь/чувствуешь по этому поводу, часто получали ответы, начинающиеся словами: «Я думаю, я полагаю...», в лучшем случае – «мне дискомфортно». После уточнения: «Хорошо, это то, что ты думаешь, а чувствуешь при этом что?» – человек глубоко задумывался, чтобы дать название тому, что он переживал. Прежде чем научить сотрудников управлять своими эмоциями, необходимо было дать сотрудникам опыт, который бы совместил в себе две основные задачи – позволил бы участникам: а) ощутить и б) назвать то, что ощутили.

При этом мы понимали, что если говорить о «проживании» эмоционального состояния, а не его изображении, то два-три упражнения было вполне достаточно, поскольку это требовало больших энергетических затрат. Также мы понимали, что после одних этих

процедур вряд ли сотрудники станут мастерами диагностики и смогут определять эмоциональное состояние с закрытыми глазами. В результате этих упражнений («Портрет эмоций», «Эмоциональное состояние партнера») сотрудники обучились держать в фокусе внимания свои эмоции и эмоции собеседника, пусть иногда путая похожие состояния, и вопрос «что ты чувствуешь?» не ввергал их в состояние глубокой и долгой задумчивости – это уже был небольшой прорыв.

В начале упражнения «Портрет эмоций» нами было заявлено два фокуса внимания и, соответственно, две цели упражнения: самонаблюдение за своими ощущениями и наблюдение за ощущениями других, которые проявляются на внешнем уровне. Результатом этих наблюдений стали «портреты эмоций», зафиксированные нами на флип-чарте. Сопоставив обратную часть от наблюдателей о достоверности, убедительности, правдоподобии показанных эмоций, и слова исполнителя эмоции о глубине переживания, мы получили опыт самосознания (чувствования-понимания) своих эмоций и опознавания (чувствования-понимания) эмоций собеседника.

Комментарии к упражнению «Эмоциональные состояния партнера»

Некоторые сотрудники сосредоточили свое внимание на фиксации внешних проявлений эмоциональных состояний. При этом очень подробно описывали своему партнеру поведенческие индикаторы и испытывали затруднения с диагностикой непосредственно эмоционального состояния. Значительная часть сотрудников делали открытие о том, что эмоции распространяются, передаются от одного партнера другому, особенно если собеседники находятся достаточно близко. Активнее распространяются отрицательные эмоциональные состояния. При обсуждении упражнения важно было акцентировать внимание на том, что любая эмоция энергетически заряжена, несет определенный заряд и влияет на состояние собеседника независимо от того, осознаем мы это или нет.

В результате работы в первый день тренинга сотрудники убедились, что между их эмоциональными реакциями есть непосредственная взаимосвязь и взаимозависимость. Они также пришли к выводу о том, что могут активно влиять на эти отношения единственным способом – управляя своими эмоциональными посланиями (групповая дискуссия «Пятиуровневая модель эмоционального влияния. Наши эмоциональные послания»).

На второй день тренинга сотрудники пришли с вопросами: «А как же управлять собой? Что я должен сделать, для того чтобы мое поведение было более эффективным с точки зрения влияния на собеседника (осужденного)? Чему я должен научиться?». Таким образом, создалась необходимая мотивационная платформа для дальнейшей конструктивной работы над темой, которая во второй половине тренинга разворачивается в плоскости познания и управления собой. Основным лейтмотивом являлся послыл: «Что мне необходимо осознать и изменить в себе для построения эффективной коммуникации?» Этот послыл свидетельствовал о готовности участников взять ответственность за собственные изменения и являлся необходимым условием саморазвития.

В ходе апробации программы наблюдались своеобразные «тренинговые эффекты»: 1) эффект сближения – совместное переживание эмоций в ходе выполнения творческой деятельности (рисование, аппликации, сочинение историй) усиливало тенденцию к установлению эмоциональной общности участников; 2) эффект последствия – после тренинговых занятий, требующих максимального приложения сил и энергетических затрат, наблюдалась подавленность в настроении, которая к следующему занятию сменялась на ярко выраженный «эйфорический» настрой и повышение эмоциональной вовлеченности участников. Предположительно, данный эффект обусловлен послетренинговой проработкой и «прочувствованием» воспринятого материала.

Тренинг по развитию эмоционального интеллекта состоял из пяти дней и включал в себя различные упражнения, ролевые игры, работу с мандальными формами. По окончании тренинга была проведена заключительная психодиагностика по использованным ранее методикам. Результаты среза показали, что уровень общего эмоционального интеллекта в экспериментальной группе повысился от ниже среднего и среднего до выше среднего уровня и у отдельных сотрудников этот показатель вырос до высокого уровня.

При помощи методов математической статистики (Т-критерия Вилкоксона) была проверена эффективность психокоррекционной работы. Сдвиг показателей уровня развития эмоционального интеллекта оказался статистически значимым.

Представляемый вид тренинга может рассматриваться как разновидность социально-психологических тренингов. Основной целью тренинга является развитие способностей к пониманию и управлению собственными эмоциями и эмоциями других людей. Для достижения поставленной цели были использованы игровые упражнения, дискуссионные методы, арт-терапевтические методики.

Литература

1. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта : пер. с англ. / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. – М. : Бизнес Букс : Альпина, 2005. – 301 с.
2. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. : Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. – М., 2004. – С. 29–39.
3. Рабочая книга пенитенциарного психолога / под ред. : А. И. Мокрецова, В. П. Голубева, А. В. Шамиса. – М., 1998.
4. Савенко, А. И. Педагогическая психология : в 2 т. / А. И. Савенко. – Т. 2. – Изд-во «Academia», 2009. – 240 с.
5. Тримаксина, И. В. Тренинг эмоционального интеллекта и развития личной эффективности / И. В. Тримаксина, Д. Б. Тарантин, С. В. Матвиенко. – СПб. : Речь, 2010. – 157 с.

*Корсунов В. И.,
проректор по международным связям
и дополнительному образованию,
кандидат педагогических наук, доцент*

Онлайн-обучение в современной высшей школе США

Вузы России и педагогика высшей школы крайне нуждаются в разработке теоретических и решении практических проблем внедрения новых информационных технологий обучения. В связи с этим представляется актуальным обращение к соответствующему опыту США, которые намного опередили Россию в развитии информационных технологий.

Онлайн (on-line)-обучение стало мощным фактором влияния на высшую школу США. Новые технологии по своим возможностям охватить большое количество обучающихся превосходят все, что было известно до этого. Новые технологии имеют возможности изменить сами подходы к обучению.

Появляются электронные книги, словари, энциклопедии, а скоро, как полагали десять лет назад американские эксперты, в таком же виде будут доставляться газеты и другие печатные издания.

Электронные издания предлагают не виданные ранее возможности сгруппировать, смонтировать материал, который необходим для проведения различного рода занятий. Причем новые тексты будут включать видео- и аудиооформление [1].

Существующие технологии позволяют студентам работать и учиться заочно, не участвовать в студенческой жизни и не нуждаться в постоянных сооружениях, называемых студенческим городком. Значительно изменились библиотеки, быстро осуществившие переход на компьютерные каталоги.

За последние годы онлайн-образование быстро распространилось в американских школах. В 2008 году два миллиона школьников изучали онлайн-курсы или смешанные с ними традиционные программы. Для сравнения, в 2000 году таких школьников было 50 тысяч. Согласно данным департамента образования, 32 штата и 70 % школьных округов США предлагают виртуальные программы дистанционного образования [2]. Многие специалисты задаются вопросом, как такие курсы повлияют на качество школьного образования и как зачислять в вуз школьников, у которых в аттестатах указаны онлайн-курсы как программы высокого качества. Некоторые эксперты полагают, что решение основных проблем американской школы K-12 (низкое качество знаний и навыков выпускников, сокращение финансирования и нехватка учителей) связывается с императивом онлайн-обучения [3].

Но более важные преобразования происходят в системе высшего образования США. Обычно в условиях плохой экономической ситуации в стране несколько возрастает количество студентов в колледжах и университетах. Но впервые в условиях сильного экономического кризиса последних лет многие взрослые не просто выбрали вуз, а предпочли образование онлайн. Как известно, **онлайн-обучение – это обучение без непосредственного контакта преподавателя и студента, с использованием ресурсов Интернета, электронной почты и компьютерных программ.** Для тех, кто лишился работы, это вариант наилучшим образом использовать появившееся время на учебу, получение новой профессии или квалификации. Для имеющих работу – это естественное желание повысить квалификацию и подстраховаться от увольнения. Сделать это лучше без отрыва от производства, используя и возможности, имеющиеся в офисе. Онлайн-обучение позволяет учиться на дому и экономить на транспортных расходах (этот фактор не является главным), а также на проживании (если обучение проходит в другом городе). Если у студента есть семья, то обучение в режиме онлайн позволяет учить-

ся и управляться с домом, заниматься детьми, так как можно получать образование в удобное время и «своим» темпом.

Рост популярности нетрадиционных форм обучения привел к повышению интереса исследователей к проблеме. Начиная с 2003 года регулярные доклады публикует Слоуновская национальная комиссия по онлайн-обучению. Доклады 2007–2008 годов показали, что имевшая ранее место тенденция роста популярности виртуального обучения среди взрослых значительно усилилась в условиях экономического кризиса. Аналитики указывают, что в 2007 году более одной пятой всех студентов изучали не менее одного виртуального курса. В одном из аналитических докладов содержится попытка дать **определение курсов онлайн: это такие курсы, где не менее 80 % содержания передается с помощью компьютерных средств, Интернета** [4].

Взрослые студенты предпочитают поступать в двухгодичные местные колледжи и частные коммерческие вузы прежде всего потому, что они предлагают программы, традиционно ориентированные на работающих взрослых, что особо ценится в условиях роста безработицы. Многие из этих колледжей и вузов немало сделали, чтобы электронные, интернет-курсы и программы были добавлены в учебные планы. Они находятся на подъеме и еще не достигли максимума в зачислении студентов онлайн.

Разработка и внедрение новых информационных технологий в американских колледжах и университетах обнажает противоречия в отношении к онлайн-обучению вузовской профессуры. С одной стороны, профессорско-преподавательский состав выражает беспокойство по поводу качества электронных курсов, а также сравнительно больших затрат времени и усилий, требуемых для их разработки. С другой стороны, большинство преподавателей рекомендуют своим студентам онлайн-курсы [5].

По данным исследований, 70 % преподавателей государственных университетов и колледжей считают, что онлайн-курсы или однозначно хуже или в какой-то мере уступают традиционному обучению. Мнение тех, кто разрабатывал и работал с электронными компьютерными курсами, несколько иное: среди них только 48 % думают так же; большинство же полагают, что уровень такого компьютерного обучения не ниже или несколько выше в сравнении с традиционным. Согласно данным исследования, сегодня 36 % профессоров и преподавателей имеют опыт или преподавания, или разработки онлайн-курсов, что говорит о тенденции распространения этого вида обучения. Большинство респондентов указывают как на

главный мотив своего поведения на потребности студентов в этом. Некоторые профессора указывают на другие критерии, например, на большие по сравнению с обычными возможности для студента взять тот или иной курс, затем получить степень и сделать карьеру [5].

Университеты, по всей видимости, будут нуждаться в большем количестве специалистов, вовлеченных в онлайн-обучение. Некоторые ветераны дистанционного обучения ратуют за оказание преподавателям технической поддержки, помощи в дизайне новых курсов. Есть и чисто психологические проблемы, связанные, например, со страхами и ожиданиями, что компьютерное обучение со временем вытеснит педагога.

Многие преподаватели чувствуют себя скованно перед камерой. Появилось даже такое словосочетание, как «стесняющиеся камеры» («camera shy»). **А ведь онлайн-обучение предполагает в числе прочего запись и размещение на сайтах университетов записанных на видео лекций преподавателей, их презентаций на конференциях.** Не только преподаватели, но и многие студенты не готовы свободно обсуждать вопросы при камере. Сомневаются и некоторые руководители вузов, не желающие просто так раздавать свои материалы на фоне роста стоимости обучения.

Пока идет дискуссия, процесс распространения новых технологий набирает темпы. По данным доклада о компьютеризации вузов, 28 % колледжей страны имеют перспективные планы оснащения вуза оборудованием для записи курсов лекций, 35 % колледжей разрабатывают такие планы. Что касается практики применения видеозаписи, то пока большая часть лекционных материалов недоступна через Интернет, ибо сегодня не очень понятно, как можно достичь баланса между практически бесплатными видеолекциями и самооценностью авторских разработок [6]. Следует заметить, что курс в электронной версии должен включать в себя программу дисциплины, записи лекций, задания и другие материалы.

Преподаватели гораздо более озабочены своим преподаванием, чем мы привыкли думать; даже если это спрятано в их подсознании. Многие преподаватели опасаются, что найдутся люди, которые вырвут из контекста видеозаписи какой-нибудь клип и обсмеют его. Еще одна проблема связана с охраной авторских прав. Дело в том, что закон не запрещает использование в пределах вузовской аудитории клипов различных творческих материалов и разработок других авторов, но это не распространяется на публичные сети университета. Тот же самый слайд, использованный на лекции, но размещенный на доступном всем веб-сайте как часть лекции, может иметь

негативные юридические последствия; также есть большая вероятность того, что некоторые научные идеи будут украдены. Протесты торговых компаний подтолкнули отдельные вузы к приостановке практики использования в видеолекциях материалов, защищенных авторским правом [6].

Если все записанные видеолекции профессоров будут доступны всему миру, некоторые студенты предпочтут не ходить в колледж, а экономить деньги и заниматься дома по бакалаврской программе. С другой стороны, позволительно отметить и позитивные моменты: студенты смогут заранее получить представление о выбираемой специальности, изучая виртуальные курсы дома, а преподаватели будут наблюдать работу друг друга и совершенствоваться в методике, беря на вооружение лучшее.

Плюсы и минусы нового подхода к обучению можно обсуждать и дальше, но некоторые последствия очевидны. Как следствие онлайн-обучения, снизится авторитет живой лекции в аудитории. Профессор в такой ситуации будет просто указывать студентам на имеющиеся записи лекций и давать домашнее задание. В аудитории же методика должна существенно поменяться: на смену традиционной лекции придут групповые дискуссии и проекты, а также другие творческие находки и методики, которые трудно передать средствами видеозаписи. Опасения такого развития ситуации говорят о нежелательности радикальной открытости обучения посредством повсеместного внедрения компьютерных и интернет-технологий. В любом случае вопросы, которыми задаются сегодня американские коллеги, имеют важное значение и для российской высшей школы в период ее активного движения к новым информационным технологиям обучения.

Литература

1. Arthur Levine. The Remaking of American University. – Innovative Higher Education. – Vol. 25. – № 4. – Summer, 2001. – P. 258.
2. Eric Hoover. The Next Admissions Challenge: Evaluating Online Education. – Chronicle of US Higher Education. – September 27, 2009.
3. Bob Wise, Robert Rothman. The on-line Learning Imperative: A Solution to Three Looming Crises in Education. – Alliance for Excellent Education. Issue Brief, Updated June 2010.
4. Steve Kolowich. Recession May Drive More Adult Students to Take Online Courses. – Chronicle of US Higher Education Digest. – January 9, 2009.

5. Marc Parry. Professors Embrace Online Courses Despite Qualms About Quality. – Chronicle of US Higher Education Digest. – August 31, 2010.

6. Jeffrey R. Young. College 2.0: More Professors Could Share Lectures Online. But Should They? – Chronicle of US Higher Education Digest. – June 4, 2010.

7. Marc Parry. Online-Course Limits, Rooted in a Racial Past, May Raise Issues in Several States. – Chronicle of US Higher Education Digest. – June 4, 2010.

Кузнецова О. Ю.,

*старший преподаватель кафедры российской истории,
Институт истории, социологии и управления*

Становление ветеринарной службы на Сахалине во второй половине XIX века

История создания ветеринарной службы на Дальнем Востоке России практически не освещена в историографии. В трудах И. Н. Никитина и Т. И. Минеевой, посвященных истории ветеринарии без рассмотрения отдельных регионов, раскрывается процесс становления и развития ветеринарной службы в России. В работе А. А. Мошенского, И. Л. Золотухина, освещающей историю здравоохранения острова, имеются отдельные сведения, касающиеся ветеринарии. В данной статье мы попытаемся восполнить имеющийся пробел и на основе архивных материалов, а также указанных работ обобщить информацию по формированию ветеринарной службы на Сахалине во второй половине XIX в.

В целом в России в организационном отношении ветеринария не была в то время самостоятельной, не было единой ветеринарной службы и единого руководящего органа. В 1858 г. был создан «Временный комитет для распоряжений и высшего наблюдения за мерами искусственного прививания чумы рогатому скоту и изыскания вообще средств к истреблению и отвращению скотских падежей». Он функционировал два года и вследствие несовершенства организационного построения ветеринарного дела не принес пользы.

В 1860 г. был учрежден при Министерстве внутренних дел «Особый комитет для улучшения ветеринарной части и принятия мер по

прекращению скотских падежей в империи». Проработав восемь лет, он мало улучшил положение ветеринарного дела в России.

Непрекращающиеся опустошительные эпизоотии, необходимость борьбы с повальными болезнями скота определяли становление ветеринарного дела в России в задачу общегосударственного значения. Вице-директор Медицинского департамента Е. В. Пеликан внес в Особый комитет «Проект постановления по ветеринарной части». В нем указывалось, что на всю империю числится всего 84 ветеринара, которые находятся на скудном содержании [7; с. 155]. Автор проекта предлагал создать главное ветеринарное управление, ученый ветеринарный комитет, губернские и уездные ветеринарные управления, которые должны были быть независимыми от медицинских управлений.

В соответствии с этим проектом был учрежден в 1868 г. при Министерстве внутренних дел Ветеринарный комитет, а в составе Медицинского департамента – Ветеринарное отделение. С организацией этих учреждений Особый комитет прекратил свое существование [7; с. 156]. Ветеринарное отделение создавалось как административный орган, а ветеринарный комитет – как совещательный, в первый входило шесть чиновников, и только один из них был ветеринарным врачом. На Ветеринарное отделение возлагались следующие задачи: регулирование ветеринарного надзора за гуртами промышленного скота; изыскание средств для содержания гражданской ветеринарной части; разработка законов по борьбе с чумой рогатого скота [9; с. 81].

В 1889 г. Ветеринарное отделение было обособлено от Медицинского департамента и подчинено председателю Ветеринарного комитета. Эти два учреждения были объединены в Ветеринарное управление, но законодательно это было закреплено только в 1901 г. [9; с. 82].

Во второй половине XIX в. в состав Российской империи вошел остров Сахалин. В период 1855–1875 гг. по условиям Симодского договора остров находился в совместном владении России и Японии [6; с. 354]. По условиям Санкт-Петербургского договора 1875 г. был передан России [6; с. 358].

В то же время происходило формирование системы здравоохранения региона, однако должностей ветеринаров в ней не было. Первые сведения о появлении ветеринарных врачей на Дальнем Востоке имеются в дополнительном штате Приморской области от 2 января 1859 г., согласно которому на ее территории полагался один ветеринарный врач IX класса по должности и мундиру, с содержанием 900 руб. в год [4; л. 83].

На Сахалине исполнение обязанностей уездных ветеринаров входило в круг деятельности медицинских чинов. На неудобство этого администрация острова обращала внимание в 1886 г., возбуждая вопрос об учреждении должности ветеринарного врача [1; л. 39]. Для принятия решения Министерство внутренних дел сделало запрос о численности скота на острове и об его размещении, делая акцент на том, что если животные сгруппированы в какой-либо одной местности, то польза от появления ветеринарного персонала несомненно будет, так как тогда ветеринарные чины будут не только способствовать предупреждению и прекращению эпидемий, но и советовать жителям наилучшие и соответствующие местным бытовым и климатическим условиям способы содержания и разведения скота. Этого не произойдет, если на Сахалине имеется незначительное количество домашних животных, размещенных по всему острову [2; л. 3]. В поступившем ответе сообщалось, что «скот, находящийся в Александровском и Тымовском округах, распределен между отдельными селениями на пространных не более 40–50 верст в окружности. Корсаковский округ значительно от них отдален, и здесь требовалось бы постоянное присутствие отдельного ветеринара». Кроме того, приводились сведения о количестве скота. Всего на острове было 691 лошадь, 1600 коров, 762 быка, 169 свиней и коз и овец вместе – 101 [2; л. 5]. Несмотря на все приводимые аргументы в пользу появления ветеринарной службы на Сахалине, в 1888 г. это ходатайство было отклонено ввиду недостаточного количества скота на острове [1; л. 39].

В 1889 г. начальник острова генерал-майор В. Кононович вновь возобновлял отклоненное ранее ходатайство, отмечая, что отсутствие ветеринара на острове приведет к тому, что начнется уменьшение поголовья скота, разведение которого стоило очень многих средств и трудов (с 1880 г. на закупку скота для населения острова было потрачено 100 000 руб.). В связи с чем Кононович просил направить на Сахалин хотя бы временно одного ветеринарного врача для борьбы с болезнями и для выявления причин появления последних [1; л. 52]. В идеале Кононович видел изменение всех штатов управления островом, по ветеринарной части он предлагал учредить должность одного врача с местопребыванием в центральном селении Рыковском и трех фельдшеров, по одному в каждый округ. Отмечал начальник острова и значительное увеличение поголовья скота по сравнению с 1887 г., на основании данных которого был сделан отказ на предыдущее ходатайство. В 1889 г. на острове находилось 4947 голов домашних животных, из которых 1053 лошади и 3912 голов рогатого скота. Кроме того, В. О. Кононович обращал внимание и на тот факт,

что остров большую часть года оставался без сообщения с Приамурским краем и в случае нужды ниоткуда не мог получить помощи [1; л. 52, об.].

В 1891 г. начальник острова генерал-майор В. О. Кононович представил генерал-губернатору Приамурского края подробнейшую докладную записку с предложениями по переустройству управления Сахалином. Его предложения были приняты, и 30 мая 1894 г. Сахалин получил статус военного губернаторства. Начальник острова стал именоваться «военным губернатором» с представлением ему прав начальника дивизии. Несколько увеличилось и штаты управления островом, в том числе и медицинской части, в которой появились должности ветеринарного врача и двух ветеринарных фельдшеров [8; с. 42].

Однако ветеринары на острове появились не сразу. Так, по данным Сахалинского календаря за 1895 г., все три вакансии оставались свободными [3; л. 38–40]. И в последующие годы редко все они были заняты.

В 1897 г. в связи с постоянными обращениями медицинского инспектора и военного губернатора Приморской области по вопросам здравоохранения были утверждены новые медицинские штаты для Приамурского края [5; л. 252]. На Сахалине по этим новым штатам 1897 г. при центральном управлении военного губернатора острова по-прежнему числились один ветеринарный врач и два ветеринарных фельдшера [8; с. 42–43].

В отношении оплаты, получаемой за свою службу на Дальнем Востоке, лучше всего к концу XIX в. ситуация обстояла именно с ветеринарами Сахалина, они причислялись к VII классу с содержанием 2000 рублей в год, в Приморской же и Забайкальской областях ветеринары состояли в IX классе с содержанием 1200 рублей в год [1; л. 89]. На все канцелярские расходы по ветеринарной части региона выделялось 800 руб. в год [5; л. 252].

Таким образом, во второй половине XIX в. произошло юридическое вхождение Сахалина в состав России, что вызвало формирование системы управления региона, в том числе и здравоохранения. Первые медицинские штаты не предусматривали ни должностей ветеринаров, ни их учеников. И только в 1897 г. в штатах управления островом появились должности одного ветеринарного врача и двух его учеников. Однако нельзя сказать, что это решало проблему, так как и в случае с другим медицинским персоналом региона многие штатные единицы долгое время оставались вакантными, ветеринары России не спешили отправляться нести службу на Дальний Восток.

Литература

1. ГА РФ. Ф. 122. Оп. 5. Д. 1191.
2. ГА РФ. Ф. 122. Оп. 5. Д. 1305.
3. ГИА СО. Ф. 1038. Оп. 1. Д. 106.
4. РГИА ДВ. Ф. 702. Оп. 3. Д. 1.
5. РГИА ДВ. Ф. 702. Оп. 3. Д. 51.
6. История Сахалина и Курильских островов с древнейших времен до начала XXI столетия / под ред. М. С. Высокова. – Южно-Сахалинск : Сахалинское книж. изд-во, 2008. – 712 с.
7. Минеева, Т. И. История ветеринарии / Т. И. Минеева. – СПб. : изд-во Лань, 2005. – 384 с.
8. Мошенский, А. А. Очерки истории здравоохранения Сахалинской области / А. А. Мошенский, И. Л. Золотухин. – Владивосток : Дальнаука, 1995. – 204 с.
9. Никитин, И. Н. История ветеринарии / И. Н. Никитин. – М. : Колос С, 2006. – 256 с.

*Лиоде Сан Бок,
кафедра воспитания,
дополнительного образования и
социальной защиты ГОУ ДПО ИРОСО*

Создание поликультурного образовательного пространства как условие трансляции этнопедагогики и формирования русской идентичности учащихся

Система образования как институт общественного воспроизводства и наиболее действенный инструмент культурной и политической интеграции современного общества должна отражать интересы и запросы российского общества и государства, связанные с формированием гражданина Российской Федерации. «Сегодня представление о России как стихийном общежитии многих этнокультурных групп и народов не отражает ни интересов ее многонационального народа, ни целей гражданского общества и федеративного государства. Российская гражданская нация – это не генетически родовое и этносоциальное сообщество, а территориально-политическое и национально-культурное единство» [7; 25].

Вопросы формирования гражданской идентичности молодого поколения включены официальной политикой государства в круг

особенно актуальных проблем. Мы считаем, что система поликультурного образования является ядром воспитательного потенциала федерального государственного образовательного стандарта общего образования, что отражает проект концепции развития поликультурного образования.

Этнополитическая модель российской гражданской нации включает три основных уровня [8]:

«– *базовый этнокультурный*, складывающийся как сообщество всех народов, этнических и субэтнических групп, диаспор, этноконфессиональных общин, проживающих в России;

– *национально-территориальный (базовый политический)*, состоящий из населения субъектов Российской Федерации;

– *национальный (общегосударственный)*, объединяющий граждан России в единую национальную общность».

Гражданское единство формируется там, где люди живут, работают, растут детей, строят планы на будущее. Формирование сознания единой гражданской нации возможно лишь в том случае, если представители «нетитульных» этнических групп гармонично встраиваются в региональное (национально-территориальное) сообщество. Вне зависимости от расовой, этнической, конфессиональной принадлежности конкретных граждан все население субъекта должно осознавать себя региональной частью единой российской нации.

Проблема поликультурного воспитания в условиях глобализации не должна рассматриваться вне проблемы собственно этнических аспектов, направленных на идентификацию личности со своим этносом. Иначе проблема поликультурного образования может содействовать воспитанию маргинального индивида, отчужденного от своих этнических корней и игнорирующего духовное наследие национально-культурного опыта предков: «Необходимо воспитать у подрастающего поколения чувство российской самоидентификации и самосознания, осознание того, что он живет в многонациональном и многоконфессиональном обществе. Глубокое и всестороннее овладение основами национальной культуры есть неперемненное условие интеграции в другие культуры, образование должно ставить своей задачей формирование человека, который обладает “глобальным видением мировых процессов”» [8]. В то же время человек является носителем национальной культуры, то есть образовательная система рассматривается как эффективный механизм: с одной стороны – этнокультурной идентификации личности, с другой – как средство воспитания поликультурной личности и как «“база, фундамент” для формирования российской идентичности» [7; 26].

Сохранение человеком своей этнической принадлежности является его родовой потребностью, поскольку помогает ему более четко определить свое место в окружающем мире. Новорожденный является человеком, поскольку содержит вполне определенную генетическую программу, но, с другой стороны, способ реализации этой программы определяется целой группой внеприродных факторов. Среди таких факторов значительную роль играют этническая принадлежность индивида и его *этническая идентификация*.

В качестве стратегических задач по решению проблем этнокультурного образования в стране в резолюции внесен ряд предложений, первым пунктом которых является: «...**ликвидировать этнологическую и этнографическую безграмотность в обществе путем использования всех возможностей системы образования на основе включения этнологического и этнорегионального компонентов во все изучаемые предметы как гуманитарного, так и естественнонаучного циклов**» [8].

Сегодня стала востребованной этнопедагогическая культура педагога, которая рассматривается как средство формирования этнического самосознания, способность к самоопределению в этнической культуре для организации образовательного процесса в полиэтнической среде и работы с многонациональным составом школьников.

Значимость этнопедагогики в профессиональной подготовке педагога сегодня чрезвычайно велика. Основной предмет этнопедагогики – воспитательный процесс. Этнопедагогическая компетентность должна сегодня рассматриваться как один из центральных компонентов профессиональной культуры современного педагога, поскольку возрастает значимость для общества этнонациональной составляющей личности, проблем ее этнической и гражданской идентичности, развития толерантности, культуры межнациональных и межконфессиональных отношений.

Очевидным становится, что одна из этнопедагогических функций современного педагога в полиэтнической среде – познание этносоциальных процессов. Роль этнопедагогики заключается в способности внести элемент естественности в любые образовательные мероприятия (родительские собрания, классные часы, детские праздники). Познание особенностей этносоциальных процессов с учетом менталитета, характера, интересов, потребностей, культуры и традиций субъектов образования и многие другие вопросы требуют особых компетенций. Этносоциальная и этнопедагогическая компетенции как составляющие общепрофессиональной компетентности современного педагога рассматриваются как:

- «способность и умение функционировать в поликультурном обществе;
- социально активная деятельность и реализация этнопедагогически направленных проектов;
- способность к оперативности в выборе приоритета ценностей в поликультурном обществе, принимая правила, нормы, законы, традиции социальной жизни;
- способность к толерантному взаимодействию в поликультурном обществе;
- принятие ответственности за решение этнопедагогических задач в условиях полиэтнического состава учащихся;
- умение реализовать себя как представителя той или иной культуры» [2; 212].

Пропедевтика конфликтов и этноконфессиональных разногласий начинается в школе, в системе образования, в подготовке компетентных в этих вопросах педагогов, в создании соответствующих образовательных программ. Но самое главное заключается в том, что «взрыв этничности» связан с нарастающей в обществе потребностью восстановления утрачиваемой «связи времен», духовных традиций предков, преемственности в культуре – основного и необходимого условия самого ее существования, преодоления экологического и культурно-экологического кризисов.

Таким образом, поликультурное образование призвано решать вопросы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения на основе его приобщения к этническим и социокультурным ценностям современной жизни, что является необходимым условием для формирования российской идентичности личности.

Литература

1. Бережнова, Л. Н. Полиэтническая образовательная среда / Л. Н. Бережнова. – СПб., 2003.
2. Бережнова, Л. Н. Этнопедагогика / Л. Н. Бережнова, И. Л. Набок, В. И. Щеглов. – М. : изд. центр «Академия», 207. – 40 с.
3. Ершов, В. А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Электронный ресурс] / В. А. Ершов. – М., 2000. – 185 с. – Режим доступа : lib.ua-ru.netdiss/cont/108145.html
4. Кон, И. С. Тезисы доклада на VIII международных Лихачевских научных чтениях / И. С. Кон. – СПбГУП, 2007.

5. Левитская, А. А. Система поликультурного образования в современной школе как основа воспитания гражданина Российской Федерации / А. А. Левитская // Вестник практической психологии образования. – 2010. – № 2. – С. 25–27.

6. Проект. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/>

7. Проект. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (стандарты второго поколения) / под ред. : А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2010.

*Лифанова И. В.,
кафедра русской и зарубежной литературы,
Институт филологии*

Герои – жертвы войны в романе М. Осоргина «Сивцев Вражек»

Своеобразие видения исторических событий и отдельного человека в потоке истории, присущее М. Осоргину, отразилось в концепции исторической катастрофы, художественно воплощенной писателем в романе «Сивцев Вражек». Исследователи романа неоднократно обращали внимание на отсутствие батальных сцен в произведении, события которого происходят во время Первой мировой войны, и одновременное пристальное внимание к судьбам отдельных людей, втянутых в круговорот истории.

Мы не ставим своей целью исследование философского, исторического, политического и культурного контекста, в котором формировалась и развивалась авторская мысль о войне как феномене человеческого существования вообще, и о Первой мировой войне как конкретном историческом событии в частности. Роман «Сивцев Вражек» уже не раз становился объектом подобных исследований. Наша задача – рассмотреть несколько образов героев романа, в том числе и эпизодических, которые стали не только участниками, но и жертвами военных действий. Такой подход, на наш взгляд, вполне согласуется с мыслью самого М. Осоргина: «Мироздание огромно,

но для понятия о нем нужно представить атом»¹: такими «атомами» в общем «мироздании», созданном творческим воображением писателя, и являются отдельные герои произведения. Особый интерес представляют также художественные приемы и средства, с помощью которых эти образы создаются.

Мысль о войне как личной трагедии каждого человека лейтмотивом звучит в авторских отступлениях, которые преимущественно облачаются писателем в *метафорическую* (здесь и далее курсив наш – И. Л.) форму: «Мясорубки где же? Чтобы в одном котле порубить и прожарить сквозь железное сито вместе ивановы мозги и петровы сердца? Где сера и смола, чтобы сделать факелы из людских туш, – жить будет светлее? И еще железная кошка с круглыми когтями: заводить в глазные впадины и рассаживать черепную коробку в осколки и клочья» (68). Метафорическая физиологема в сочетании с именами собственными, употребленными как нарицательные, выражает масштабности катастрофы и в то же время вбирает в себя боль живого человеческого тела, искалеченного, изуродованного, ставшего всего лишь «материалом» для военной «мясорубки».

Иногда авторские отступления приобретают форму риторического *монолога-инвективы*, звучат на предельно трагической ноте:

«И точно ли выкупалась в свежей крови первая пуля и раздробил кость осколок первого снаряда или они, пролетев положенное, смущенно зарылись в землю? Какое бесценное поле для изысканий! Сколько дал бы за этот малый свинец и чугун американский коллекционер!

Как имя первой осиротевшей матери? Поставлен ли ей памятник с фонтаном – фонтаном слез? В чьем альбоме красуется марка первого письма, написанного солдатом с фронта? Веревкой ли задушено или камнем придавлено первое открытое, вслух брошенное проклятие?

Отныне, впредь на много лет, ничья ищущая мысль, ничье живописующее перо не запашет и не взрастит поля без красных маков войны.

Отошло в далекое прошлое время василька и полевой астры. Земля дышит злостью и сочит кровь» (73).

¹ Осоргин, М. А. Сивцев Вражек: Роман. Повесть. Рассказы / М. А. Осоргин ; сост., предисл. и коммент. О. Ю. Авдеевой. – М., 1990. – С. 68. – Далее текст романа цитируется по этому изданию с указанием страниц в скобках.

Мысль о бессмысленности людского взаимоуничтожения воплощена автором и с помощью весьма нетипичного для военной темы художественного приема: Осоргин вводит в повествование *фантастический элемент* – разговор мертвых:

«На всех фронтах ураганным огнем сметались окопы и жизни. Мяч удачи, храбрости и стратегии летал от врага к врагу. Слезы, не просыхая, образовали ручеек, к которому спускались солдаты с манерками. Валами росли братские могилы, и мертвец бесстрастно дремал на груди мертвеца, которого вчера, не целя, не зная, убил поворотом ручки пулемета.

Когда от залпов вздрагивала земля, – кости Ганса плотнее прижимались к костям Ивана, и череп с улыбкой спрашивал:

– Мы в безопасности, враг Иван? Наш блиндаж – самый верный.

А Иван отвечал, стуча зубами:

– Двум смертям не бывать, враг Ганс!

И оба, в холоде уютной могилы, смеялись над теми, кого поблизости в окопах ест серая жирная вошь.

Просто и немятежно было тем, кто уже использовал привилегию не жить» (75).

Обилие *окуломорных сочетаний* создает жуткую фантастическую реальность, в которой «мертвец бесстрастно дремал на груди мертвеца», могила стала «уютной», а смерть оказалась «привилегией».

Особое значение в авторской концепции войны приобретает *символический образ* поезда, увозящего на фронт живых людей и возвращающегося с «коверканными телами человеческими» (68). Представая под пером Осоргина как живое существо («Сталь, медь, чугун – таково его крепкое, холеное тело. Его ноги округлены в колеса, в жилах пар и масло, в сердце огонь» (68)), этот поезд в то же время персонифицирует смерть. С ужасающей реальностью в главе «De profundis» нарисована сцена возвращения паровоза, везущего «нежный груз»: «Паровоз отвез этих, а назад вернулся с грузом нежным: коверканные тела человечьи. На десять человек – пятнадцать ног; хватит! У кого дырочка в спине, пониже лопатки, – насквозь под соском вышло. Кашляет, значит жив. А тот слепой – значит, тоже жив; зрячих на земле не осталось» (68). Движение поезда подчеркивает бессмысленность и даже абсурдность происходящего: «Теперь тащит груз немалый: пулеметы – убивать, противогазы – чтоб не убили, снаряды – убивать, медикаменты – чтобы не умереть, бомбометы – убивать, повозки – для раненых» (68).

В главе «De profundis» впервые появляются жертвы войны, безымянные герои, как бы «выхваченные» из общей массы взглядом посто-

ронного наблюдателя: «В вагоны и теплушки спешно карабкались солдаты; за плечами ранцы, в ранцах домашние сухари, у кого и нога баранья. И куда спешить! Ведь там убьют! Вот здесь едет в классном вагоне офицер, – а там в поле, над полем небо, на поле тело, прорванное осколком; и то тело ехало так же, тем же путем и с надеждами теми же.

Солдат, швырнув в теплушку ранец, карабкался левой коленкой, а правая нога болталась, такой неуклюжий, чистый мужик! Эй, смотри не опоздай, служивый, с побывки! Поторапливайся, доживай деньки! Получай Георгия за храбрость и ведро извести на гнилые раны, чтобы и рот залепило, чтобы и на том свете не жалобился; сверху бугор земли и общая солдатская панихида» (67). Монолог-предупреждение, условно обращенный к безымянным солдатам, воспринимается, благодаря горькой авторской *иронии*, не как возможное, а как уже свершившееся однажды событие, которое еще неоднократно повторится в судьбе тысяч людей.

Символический образ военного поезда, везущего на фронт здоровых и полных жизни людей и возвращающегося с искалеченными телами, получает дальнейшее сюжетное развитие в судьбах героев, ставших жертвами войны: Эрберга, Стольников, Каштанова и других безымянных персонажей-инвалидов.

«Неприятно умный» студент Эрберг, «как все умные люди, вкусившие от мудрости государственной науки» (52), решил, что война может стать для него началом карьеры. В форме *несобственно-прямой речи* переданы «правильные» мысли Эрберга о необходимости участия в военных действиях: «Форма ему шла, офицерская пойдет еще больше. Вынужденный отдых от умственных занятий был необходим. Военная муштровка укрепляла тело» (52). Все предельно лаконично и понятно: «...война не может продолжаться дольше двух-трех месяцев» (52). Но в точном, математическом расчете своего будущего Эрберг не учел одной «мелочной случайности», о которой, забегая вперед, читатель узнает из авторского *монолога-восклицания*, риторически обращенного к герою: «О Эрберг! О расчетливый Эрберг, вы слышите гудящий свист, – вам еще это не знакомо? О Эрберг, отклонитесь в сторону, бегите, Эрберг! Бросьтесь на землю, закопайтесь в нее головой, глубже, глубже. Чего вы стыдитесь: солдаты так делают. Ваша поза может стоить жизни, а вы ведь расчетливы» (69).

И действительно, жизнь внесла свои коррективы в продуманные и выверенные планы Эрберга: «Осколок шрапнели пробил ему грудь, засорив рану клочком бумаги, где красное залило синий штампель-

ный оттиск и ненужное больше слово «Эрберг». Он был еще жив, неприятно умный в жизни и расчетливый человек. Но уже не был расчетлив и был близок к мудрости. <...> ...вспорхнула мысль и ласточкой унеслась к небу... в одной бывшей жизни мгновенно порвались все нити мечтаний, сомнений, привязанностей, и все стало ясно, и все стало просто... Проще и лучше, чем стало теперь, не мог бы придумать мудрейший человеческий ум» (72).

Трагизм ситуации усиливается упоминанием автора о матери Эрберга, «старой и робкой женщине» (72), которая еще не знала, «что матерью ей осталось быть не больше часа» (72).

Если Эрберг, от которого осталось «тело без имени, рана без боли, бурый кусочек бумаги без реального значения» (72), стал жертвой собственной самоуверенности, то Стольников – фигура более трагическая. И. Сухих, например, считает, что Стольников относится к числу «изломанных, «подпольных», трагических персонажей, которых в более спокойные эпохи предчувствовал, наверное, лишь Достоевский»².

В отличие от Эрберга, Стольников прекрасно понимает непредсказуемость своей судьбы: «Почему нестрашно? – подумал Стольников. – А ведь легко может убить! В деле – да, там жутко, но там и думать некогда. А эти игрушки с неба...» (88).

После случайного взрыва он превращается в безногий и безрукий обрубок: «живой остаток того, кто был в прежнем мире молодым офицером Стольниковым» (101).

«Раздавленный жизнью и еще копошащийся под нею человек» (104) все же как-то пытается приспособиться и к такой жизни. Помогает ему в этом денщик Григорий, ставший и нянькой и защитником своего бывшего командира.

Трагедия жизни еще молодого человека (Стольникову нет и тридцати лет), лишенного даже такой элементарной возможности, как простое передвижение в пространстве, раскрывается не только через описание ежедневных нечеловеческих усилий Обрубка, но и выражается в форме *снов героя*, в которых «мерещился ему последний бунт калек и уродов» (126). Именно сны Обрубка являются предельным выражением его умственного и душевного смятения: «На низких колясочках, с деревяшкой в каждой руке, чтобы упираться о

² Сухих, И. Писатель с «философского парохода» / И. Сухих // Нева. – 1993. – № 2. – С. 237.

землю, – черепашьим вихрем летят обрубки войны к войне новой. А он, совершеннейший из обрубков, чудо хирургии, – чудом же мчится впереди всех за командира. За ним слепые, скрюченные в рог, лишённые лица, глухие, немые, отравленные, сонные, – взводы георгиевских уродцев. <...>... из отрубленных ног костры на площадях. Вокруг костров быстрой каруселью летят коляски безногих, – бунт безногих, шабаш уродов, – а безумные бросают в огонь ненужные больше книги, стулья, рояли, картины, обувь, главное – обувь, и еще перчатки, обручальные кольца – весь хлам, нужный только целым, которых больше нет и не будет» (126–127).

Описание сна Стольникова перемежается с его ночными мыслями между сном и явью, а внутренний монолог героя, в свою очередь, превращается во «внешний» монолог писателя, обличающий бесчеловечность войны: «И женщин! Дайте нам женщин-обрубков, таких же, как мы. <...> И пусть родятся у нас такие же дети. <...> Если захотят того глухие и немые – всем здоровым вырвать языки и проткнуть уши каленой иглой! И старым, и детям, и девушкам. Пусть будет тишина в мире, придумавшем боевые марши и гимны, барабанный бой и грохочущее оружие» (126).

Кошмарный сон Стольникова обретает черты реальной действительности в коллективном образе жертв войны – Союзе инвалидов, безруких, безногих, изуродованных войной людей. При описании этих героев Осоргин использует прием *метонимии*, намеренно выделяя или искалеченную часть человеческого тела, или деталь одежды, эту часть «замещающую»: «Сегодня с утра к Стольникову забежали защитные шинели с пустыми рукавами, стучащие деревянные ноги и возбужденные лица со страшными шрамами» (132). В другом случае, описывая лицо инвалида, автор подчеркивает именно его отсутствие: «По самому тротуару, припадая на одну ногу, ковылял страшный солдатик, у которого не было лица: на блестящей коже чернели глаза без ресниц и без бровей, буравились дырочки носа и висел сбоку клочок путаной бороды» (132).

Демонстрация инвалидов у Совета напоминает сон Обрубка, только теперь уже наяву, *гротескность* сновидения воплощается в жуткую реальность: «Те, что стояли ближе к носилкам Обрубка, засучили рукава и совали к балкону синие культяпки рук. Другие махали костылями и кричали с надрывом. Непонятное кричали и слепые. Солдат без лица вышел вперед и мычал: он был нем» (132). И так же, как во сне, где Обрубок «чудом мчится впереди всех за командира» (126), его «как совершеннейшего из инвалидов» (132) понесли на высоких носилках впереди всей процессии.

Вынужденное бездействие Обрубка закономерно влечет за собой бесконечную вереницу мыслей: он пытается постичь смысл своего нынешнего существования, вспоминает «кусочки прошлого» (153), старается принять ставший для него новым мир, «сейчас совсем особенный, не как для других. Как бы посторонний мир» (153). Постепенно Обрубок приходит к выводу о том, что в этом «постороннем» мире, сузившемся для него до границ комнаты, инвалидного кресла, маленького бронзового шарика на столе, его бытие, «печальное и нечеловеческое» (155), больше не имеет никакого смысла. В мельчайших подробностях описывает Осоргин последние усилия Обрубка избавиться от страданий физических и душевных, переступить черту, за которой ждет его вечная тишина и покой, «радостная минута полного освобождения» (154).

Не менее трагична судьба еще одного эпизодического героя романа – Саши Каштанова, который ослеп в результате ранения. Как и Стольников, он был молод и полон сил, но стал беспомощным инвалидом. Каштанов тоже очень нуждается в общении, так как не в силах в одиночку переносить мучительные мысли о невозможности увидеть «влекущие очертания» (111) окружающего мира.

Однако *диалоги*, которые ведут эти герои, окрашены еще более трагическим пафосом, чем ночные кошмары-размышления Стольникова:

«– Я ей противен, Каштанов, я ведь не человек, а синяя культяпка, обрубок, недоразумение. Я мочиться сам не могу, черт меня... возьми меня черт... Вот я реву, а мне и слезы согнать нечем, я головой трясти должен. Мне они в нос текут, черт их, черт, черт...

Он всхлипывал и мотал головой. И тогда Каштанов вставал, вынимал платок, ощупью отыскивал лицо Стольникова и вытирал ему глаза...

– Ты говоришь – обнять, а мне нужно глазами обнять... А солнышко я тоже обнимать должен? И еще есть на свете море, дали, леса есть, красота есть, картины есть, – а где это, Саша? Все дьявол съел. Ты пойми! И ни рук, ни ног мне не надо, ни к чему. Так вот ногтями вцепился бы и содрал эту заслонку» (112).

В этих беседах они, «спеша, полупшепотом, смущаясь, но и перебивая друг друга, соперничая размерами ужасного горя своего, высказывали друг другу все, что передумали поодиночке, в долгие ненужные дни одного, в вечную ночь другого» (111). Каждый раз они заканчивали свои разговоры взаимными упреками, «пока в душе их не вырастала дрожащая злоба и зависть друг к другу, злоба слепца к обрубку, зависть обрубка к слепцу» (113). И о чем бы ни говори-

ли два друга, обрубок и слепец, «они кончали одним: женщиной, которой не мог видеть один, которой не мог обнять другой. Они ревновали друг к другу женщину, которой не было, которая не хотела их знать, – изумительную красавицу с синими глазами и нежной кожей» (113).

Судьба преподнесла перед смертью Стольникову последний подарок – поцелуй Танюши, девушки с «синими-синими, удивительными глазами» (112); дальнейшая же жизнь Каштанова, последний раз появившегося на страницах романа в момент прощания с мертвым Стольниковым, читателю неизвестна, но остается надежда, что, может быть, он в будущем обретет взаимную любовь и понимание, которых так не хватало обоим героям в настоящем.

По справедливому замечанию Т. Н. Фоминых, «Стольников и Каштанов – «синяя культяпка», лишенная способности двигаться, и слепец, обреченный на вечную тьму, с одной стороны, являют собою примеры наиболее типичных жертв войны, характерными приметами которой считались артиллерия и газы, с другой – воспринимаются как символы «ослепленного», «поврежденного» рассудка»³.

В образах героев – жертв войны, чьи жизни внезапно оборвались в самом начале пути, и тех, кто остался в живых, но обречен на жалкое существование, лишен самых простых человеческих радостей – видеть и ощущать окружающий мир, с предельной наглядностью выражена позиция писателя по отношению к войне как бессмысленному, жестокому, не оправдываемому никакими «высшими» соображениями явлению человеческой жизни. Эта мысль неоднократно повторяется в романе не только через изображенные события и судьбы персонажей, но и выражается непосредственно одним из любимых героев Осоргина – старым профессором-орнитологом: «Жить... всегда интересно, и никаких для этого особенных событий не требуется... Войну лучше в микроскоп разглядывать, разницы никакой нет. А уж жить лучше в мире» (59).

³ Фоминых, Т. Н. Историко-культурный контекст образа мировой войны в романе М. Осоргина «Сивцев Вражек» / Т. Н. Фоминых // *Художественный текст и историко-культурный контекст : сб. в честь шестидесятилетия А. М. Минаковой.* – М., 1996. – С. 51.

Макимова С. В.,
аспирантка 2-го курса обучения,
кафедра психологии, Институт педагогики

Философские и ценностные основания проблемы межличностной коммуникации

В последние десятилетия в российском общественном сознании происходят глубокие качественные изменения. Суть этих изменений состоит в усилении гуманистической ориентации, пробуждении интереса к наукам о человеке, в создании духовных предпосылок для решения социокультурных проблем. В том числе представляет интерес проблема межличностной коммуникации, которая в настоящее время разносторонне исследуется. Выясняется, что «многомерный мир общения в условиях новой российской действительности существенно преобразуется: рождается особая коммуникационная реальность, в которой отдельный человек (личность) приобретает более значимый социальный статус и возможности индивидуального развития» [1; 142].

Важно, чтобы складывающееся пространство коммуникации было единой связью уникальных и по-своему выдающихся личностей.

Известный немецкий философ Карл Ясперс (1883–1969) в своих сочинениях отстаивает необходимость обретения людьми «подлинной коммуникации», которая не усредняет людей, не уравнивает свойства индивидов, а, наоборот, способствует их индивидуализации и духовному развитию. Суть такой коммуникации в том, что она требует от каждого человека глубокого понимания истоков человеческого бытия и обретения себя как личности.

Такого рода индивидуализация весьма актуальна для российского общества: развитие межличностной коммуникации в постсоветское время остро нуждается в собственной гуманистической основе, ориентированной на полнейшее обнаружение потенциала отдельной личности. Переход от коллективистского состояния духа к глубокому осознанию индивидуального бытия есть тот путь, который необходим для российской реальности.

«Для К. Ясперса вопрос о коммуникации не связан с содержанием литературных текстов, а является вопросом о психическом сопереживании “родственных душ”. Он постепенно убеждается, что для коммуникации важной проблемой является проблема понимания» [8; 57].

Коммуникация К. Ясперса трактовалась как некая внутренняя потребность экзистенциального философствования для преодоления

возникающих логических затруднений, например, связанных с необходимостью сочетать разум и экзистенцию. В этой связи более явственно стала вырисовываться логическая структура концепции экзистенциальной коммуникации, подчеркивается ее значение для понимания человеческого сознания и современного состояния общества.

Вопрос об экзистенциальной коммуникации К. Ясперса активно обсуждается немецкими авторами. Для соотечественников философа характерны не только подробный анализ позиции К. Ясперса, но и попытки дальнейшего развития экзистенциальной философии как важного элемента современной культуры. Подчеркивается, что в экзистенциальном мышлении человеческое бытие мыслит само себя, пытается постичь себя и быть идентичным с собой. Это немаловажный момент в практике повседневного общения людей. Поэтому «ясперсовская коммуникация исследуется в разнообразии возможных проявлений. Например, Х. Хоммес прослеживает связь экзистенциального прояснения с проблемой государственного права, подчеркивая, что по своей структуре коммуникация имеет три формы выражения – бытие в мире, бытие с другим и бытие перед трансценденцией» [6; 69].

Главная проблема коммуникации заключается в выявлении и критическом анализе главных «стратегий» философского осмысления социального общения.

Использование понятий «коммуникация» и «общение» подчас выглядит неравнозначным, с чем и связаны многочисленные попытки теоретически обосновать их нетождественность, хотя до единодушия в их трактовке далеко. Предложен широкий спектр вариантов.

М. С. Каган трактовал общение как один из фундаментальных видов человеческой деятельности (наряду с трудом, познанием и ценностно-ориентационной деятельностью), а коммуникацией называл его частную форму – передачу информации в форме сообщения. Подобные ситуации обычны для многих заимствованных иностранных слов-терминов, когда в русском языке они закрепляются не в их общем значении (для которого уже существует соответствующее русское слово), а в специализированном.

У А. В. Резаева, напротив, «коммуникации» придано наиболее широкое значение, она охватывает и процессы в животном мире, тогда как «общение» – это лишь «социальное взаимодействие» между людьми. Поскольку подобная терминологическая «избыточность» присуща все же не всем языкам, то и нет оснований возводить ее в ранг «высокой теории» и любые аргументы в пользу того или иного

употребления терминов оказались бы второстепенными: достаточно оговорки, что здесь они используются в таком-то значении вне зависимости от прежней практики словоупотребления.

«При реконструкции истории философского осмысления социального общения, есть все основания исходить из широко признанной предпосылки, что интенсивная разработка коммуникативной проблематики в качестве существенного и даже преимущественного предмета философствования стала приобретением лишь философской мысли XX в., в результате чего она превратилась в одну из центральных и актуальных философских тем» [5; 122].

Гражданская философия XVII в. исходила из принципа «социального атомизма», постулировавшего исходную первичность индивидов по отношению к обществу (и государству), которое мыслилось как результат их добровольного или насильственного объединения. Теории общественного договора предполагали добровольное сознательное согласие участников и, соответственно, общение между ними, однако и в этом случае сам процесс общения индивидов не становился предметом философского исследовательского внимания.

«Многообразные процессы общения образуют непосредственную ткань общественной жизни, ее необходимое условие и механизм существования» [7; 58].

Оптимизацию социального общения Кант считал «одной из задач общественной жизни, сформулировав в этих целях ряд соответствующих прагматических предписаний» [4; 35].

Новыми и перспективными для последующего развития теорий общения стали идеи Фихте и Шеллинга, обосновавших необходимость общения для формирования индивидуального самосознания. Существование «других Я» и взаимное признание индивидов было объявлено необходимым условием и предпосылкой формирования индивидуальности, индивидуального самосознания и практической свободы индивидов.

Вклад немецких романтиков (в первую очередь Ф. Шлейермахера) в разработку проблематики общения, выразившийся в выработке ими первой исторической (романтической) формы философской герменевтики, преследовавшей цель воспроизведения и понимания первоначальных авторских смыслов произведения, в достаточной мере освоен и оценен многими.

В марксизме обрели развитие и конкретизацию идеи Гегеля об «объективном» общении в гражданском обществе, формирующемся также и помимо воли и сознания людей. Оно понято теперь как

сеть многообразных взаимодействий между индивидами в процессах воспроизводства всей общественной жизни и в первую очередь в системе воспроизводства материальной жизни людей.

В результате в общественной теории марксизма социальное общение индивидов предстало как способ существования и механизм воспроизводства присущих данному обществу общественных отношений и выступило в роли условия и главного механизма воспроизводства общественной жизни во всех ее сферах и измерениях. «В итоговой дефиниции коммуникативного действия сохранилась лишь характеристика его как действия, направленного на взаимопонимание с целью достижения взаимного согласия по поводу общих норм» [6; 217].

Литература

1. Гидденс, Э. Устройство общества: Очерк теории структуризации / Э. Гидденс. – М. : Академический Проект, 2003. – 528 с.
2. Губин, В. Д. Философия: актуальные проблемы : учеб. пособие для студентов вузов, обучающ. по спец. «Философия» / В. Д. Губин. – 2-е изд. – М. : Олига-Л, 2006. – 370 с.
3. Здравомыслов, А. Г. Социология конфликта / А. Г. Здравомыслов. – М. : АО Аспект пресс, 1994. – 283 с.
4. Кант, И. Метафизика нравов / И. Кант // Кант И. Критика практического разума. – СПб., 1995, – 144 с.
5. Коммуникация и образование : сборник статей / под ред. С. И. Дудника. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2004, – 125 с.
6. Мотрошилова, Н. В. Экзистенциализм / Н. В. Мотрошилова // История философии: Запад – Россия – Восток. – М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шигалина, 1999. – Кн. 4. – 258 с.
7. Перов, Ю. В. Антропологическое измерение в трансцендентальной философии Канта / Ю. В. Перов // Перов Ю. В., Сергеев К. А., Слинин Я. А. Очерки истории классического немецкого идеализма. – СПб., 2000. – 156 с.
8. Перцев, А. В. Учение К. Ясперса о шифрах трапсенленции и проблема взаимосвязи мировых культур / А. В. Перцев // Культуры в диалоге. – Екатеринбург : изд-во УрГУ, 1994. – 327 с.
9. Социальная философия : учеб. пособие для вузов / В. Н. Лавриненко, В. П. Ратников, В. Ю. Дорошенко ; под ред. проф. В. Н. Лавриненко. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1995. – 240 с.

*Моисеева Е. В.,
аспирантка кафедры
теории и методики обучения и воспитания,
Институт педагогики*

Влияние микросреды на развитие поисковой активности дошкольника

Сегодня, в век стремительного развития техники, все больше и больше уделяется внимания исследовательскому подходу к обучению.

Исследовательский подход в обучении – такая организация деятельности, когда ребенок поставлен в положение исследователя для решения творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением при помощи использования алгоритма научного поиска: когда формулируется тема, проблема, гипотеза, намечается план экспериментальной деятельности, где после проведения эксперимента делаются выводы и умозаключения, производится защита своей идеи по решению данной проблемы.

В основе исследовательского подхода в обучении лежит исследовательское поведение.

Обратимся к словарю: «исследовательское поведение – вид поведения, выстроенный на базе поисковой активности».

Двигателем, фундаментом исследовательского поведения является природная поисковая активность.

Активность как особенность личности выявляется в энергичной, интенсивной деятельности: в труде, обучении и т. д. То есть человек с такими качествами стремится активно участвовать во всем, проявляет себя в деятельности. Деятельность – специфическая, присущая только человеку активность, направленная на познание и преобразование мира и самого человека [1].

Все это позволило сформировать **цель исследования**: изучить влияние микросреды на развитие поисковой активности дошкольника.

Задачи исследования:

1. Уточнить понятие «поисковая активность» дошкольника.
2. Уточнить методы и средства для его формирования.
3. Определить методические подходы к использованию микросреды в воспитании дошкольников и в том числе влияние микросреды на поисковую активность.
4. Разработать концептуальную модель, включающую в себя содержательные и структурные компоненты формирования поисковой активности.

5. Установить и обосновать педагогические условия, обеспечивающие развитие поисковой активности дошкольников в микросреде.

6. Определить эффективность разработанных педагогических условий процесса развития.

7. Разработать рекомендации (основные требования) к содержанию, формам и методам педагогической работы с детьми дошкольного возраста по развитию поисковой активности средствами влияния микросреды.

Гипотезу исследования составляет предположение о том, что процесс развития поисковой активности детей старшего дошкольного возраста в условиях микросреды может быть успешным при реализации следующих педагогических условий:

- взрослыми поддерживается и стимулируется стремление дошкольников к поисковой активности с учетом направленности детских интересов и создается необходимая для поисковой активности предметно-развивающая среда;

- в семье познавательные интересы совпадают с познавательными интересами их родителей, или родители способствуют развитию интереса, используя разнообразные пути сотрудничества со своими детьми;

- дошкольники активно вовлекаются в исследовательский поиск решения проблемных ситуаций в детском саду и в семье, при этом взаимодействие педагогов и родителей строится по принципу взаимной дополняемости и обогащения практики поисковой активности;

- поэтапная организация поисковой деятельности с материалами предметного мира должна способствовать максимальному проявлению активности детей;

- необходимыми педагогическими условиями формирования познавательной активности могут являться: наличие образца-ориентира познавательной активности в поисковой деятельности; формирование, обогащение, актуализация субъектного опыта ребенка в поисковой деятельности с материалами предметного мира; индивидуально-дифференцированный подход в руководстве поисковой деятельностью детей; предметная, развивающая среда как «поисковое поле» проявления познавательной активности ребенка.

Теоретико-методологические основы исследования:

– учение о роли активности и деятельности в становлении и развитии личности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн);

– концепция личностно-ориентированного педагогического процесса (А. Г. Асмолов, В. В. Сериков, Н. Ф. Голованова, Г. И. Вергелес, И. С. Якиманская, В. Я. Лыкова);

– концепция развития познавательной деятельности и познавательных интересов в дошкольном детстве (А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков, А. Н. Поддьяков, В. Г. Каменская, О. В. Дыбина, Л. М. Маневцова, И. Э. Куликовская, О. В. Афанасьева);

– концепция развития ребенка-дошкольника как субъекта детских видов деятельности (А. Г. Гогоберидзе, М. В. Крулехт, Т. И. Бабаева, О. В. Солнцева, Л. М. Кларина, Р. М. Чумичева, Н. Г. Косолапова);

– исследования своеобразия методики руководства самостоятельной детской деятельностью (Р. С. Буре, Д. Б. Элысонин, Р. И. Жуковская, А. В. Запорожец, Е. Е. Кравцова, Н. Я. Михайленко, А. В. Третьяк, Д. В. Сергеева);

– исследования проблемы взаимодействия детского сада и семьи в воспитании и развитии ребенка (Е. П. Арнаутова, Т. И. Бабаева, Т. А. Березина, Н. Ф. Виноградова, М. В. Корепанова, О. Л. Зверева и др.);

– теория педагогического проектирования образовательной среды (Е. С. Заир-бек, О. Г. Прикот, С. С. Лебедева);

– концепция построения развивающей среды дошкольных учреждений (Е. Н. Герасимова, Л. М. Кларина, С. Л. Новоселова, В. А. Петровский, Л. П. Стрелкова, М. Н. Полякова и др.).

Методы исследования: анализ философской, психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме, разработка и проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов, метод наблюдения, моделирования, изучение опытов работы педагогов по данной теме, анкетирование, количественный и качественный анализ полученных данных.

Научная новизна и теоретическая значимость работы состоит:

- в обосновании форм и методов развития поисковой активности детей-дошкольников;

- в конструировании сочетания методов обучения и форм учебно-воспитательного процесса, способствующих развитию поисковой активности дошкольников;

- в выделении уровней развития поисковой активности детей дошкольного возраста;

- в определении оптимального сочетания форм, методов и приемов обучения в эффективности развития поисковой активности детей дошкольного возраста;

- в установлении характерных различий в развитии познавательной активности дошкольников.

Доказана эффективность детско-взрослого взаимодействия в развитии поисковой активности детей.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

- уточнении понятия исследовательской активности старших дошкольников;
- разработке методических рекомендаций для педагогов ДОУ по сочетанию форм и методов, способствующих развитию поисковой активности дошкольников;
- содержательном взаимодействии детского сада и семьи в развитии исследовательской активности, основанном на принципах взаимной дополняемости и обогащения практики детского экспериментирования;
- педагогическом сопровождении старшего дошкольника в процессе развития поисковой активности.

Таким образом, на основе изучения философской и психолого-педагогической литературы мы сделали вывод, что поисковая активность – это важнейший поведенческий и психологический механизм.

Дети дошкольного возраста с жадностью впитывают знания об окружающем мире, получая от взрослых ответы на свои бесконечные «почемучкины» вопросы, наблюдая за тем, что происходит вокруг. Но даже если взрослые не очень обеспокоены познавательной активностью ребенка, дошкольник все равно неутомимо задает вопросы и ищет на них ответы [3].

Ближайшим окружением для ребенка является человек. Вначале – это семья, далее другие типы социальных институтов, которые будут сопутствовать ребенку в жизни.

Именно семья и близкое окружение, под которым понимается понятие «микросреда», являются основными помощниками развития ребенка. Мы задаемся вопросом: как они могут повлиять на развитие поисковой активности ребенка?

Чтобы ответить на него, необходимо работать над этой темой. Нужно найти такие методы и приемы, которые смогли бы помочь ребенку более рационально развивать свои способности, более благополучно войти во взрослую жизнь, стать успешным человеком и внести вклад в развитие страны.

Литература

1. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А. И. Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 480 с.
2. Голубева, Э. А. Способности и склонности: комплексные исследования / Э. А. Голубева. – М., 1989.
3. Портал исследовательской деятельности учащихся «Исследователь.ru» : <http://www.researcher.ru>.

Пак И. Ч.,

*аспирантка 2-го курса обучения
отделения педагогики и психологии,
Институт педагогики*

Эмоции как необходимый компонент успешного развития исследовательских умений и навыков

В современном мире эмоциональный интеллект является важным компонентом, определяющим успешность социального взаимодействия. Ведь эмоции являются неотъемлемой частью нашего существования. Человеку необходимо испытывать положительные эмоции в процессе деятельности, еще У. Шекспир писал: «В чем нет улады, в том и толку нет». Исследовательские умения и навыки человека формируются на базе поисковой активности, которая стимулируется эмоцией интереса ребенка. Кроме того, сложно переоценить роль, которую играет уровень развития интеллекта в нашей жизни. Ученые С. Космитский и О. П. Джон (1993), занимавшиеся проблемой интеллекта, в том числе социального, подчеркивали мысль о том, что социальный интеллект – это область, где тесно взаимодействует когнитивное и аффективное [2; 56]. Поэтому следует объяснить механизм возникновения эмоций у человека.

Глубокое изучение эмоций стало возможным благодаря появлению во второй половине XX века технологий, позволяющих создать оптические изображения отделов головного мозга. Это позволило ученым увидеть изменения, происходящие в высших нервных центрах, когда человек чувствует и мыслит.

Питер Салоуэй в 1990 году выпустил статью под названием «Эмоциональный интеллект», которая стала первой публикацией на эту тему. Он писал, что в последние несколько десятков лет представления и об интеллекте, и об эмоциях коренным образом изменились. Разум перестал восприниматься как некая идеальная субстанция, эмоции – как главный враг интеллекта, и оба явления приобрели реальное значение в повседневной человеческой жизни.

Салоуэй и его соавтор Джон Майер определяют эмоциональный интеллект как «способность воспринимать и понимать проявления личности, выражаемые в эмоциях, управлять эмоциями на основе интеллектуальных процессов».

В 1995 году Даниэль Гоулмен также использовал термин «эмоциональный интеллект». Смысл, вложенный им в это понятие, был таков: «Эмоциональный интеллект есть способность человека истол-

ковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей». Эмоциональный интеллект – качество, определяющее эмоциональное реагирование и поведение человека в социуме [1; 225].

В нашей работе освещаются особенности эмоционального интеллекта и мозговой организации эмоций. Мы попытаемся:

- объяснить понятие «эмоции»;
- дать характеристику понятию «эмоциональный интеллект»;
- описать эволюционное развитие мозга человека;
- представить зону мозга, в которой локализованы эмоциональные центры;
- осветить взаимосвязь эмоций с исследовательскими умениями и навыками.

В настоящее время не существует единого определения понятия «эмоция». Согласно «Оксфордскому словарю английского языка», это «любое возбуждение или нарушение равновесия ума, чувства, пассивности; любое неистовое или взволнованное состояние психики» [1; 276]. С. Л. Рубинштейн пишет, что эмоции выражают состояние субъекта и его отношение к субъекту, отличаются полярностью, то есть обладают положительным и отрицательным знаком [3; 551]. Гоулман использует термин «эмоция» применительно к чувству и характерным для него мыслям, психологическому и биологическому состояниям и диапазону склонностей действовать. Существуют сотни эмоций, дополняемые их сочетаниями, вариациями, мутациями и нюансами.

Английский ученый Пол Экман выделяет четыре основные эмоции: страх, гнев, печаль, наслаждение. Выражения лица, соответствующие им, узнаются представителями различных национальностей и культур, что говорит о генетической обусловленности выражения и распознавания эмоций [1; 276].

Таким образом, разнообразные эмоции определяют наше настроение и поведение.

Теперь перейдем к понятию «эмоциональный интеллект». Эмоциональный интеллект определяет реакцию человека на эмоционально значимые стимулы. Он гораздо быстрее, чем логическое мышление, начинает действовать. Пол Экман полагает, что та быстрота, с которой проявляются эмоции, прежде чем происходит осознание события, необходима для обеспечения адаптивности. Экман разработал систему обнаружения эмоций по едва уловимым изменениям выражения лица – микровыражениям, которые мелькают меньше чем за полсекунды. Экман и его сотрудники установили, что внешние проявления эмоций появляются в течение нескольких тысячных долей

секунды после события, запускающего реакцию, и что физиологические изменения, типичные для данной эмоции, например, резкий отток крови и учащенное сердцебиение, занимают всего лишь доли секунды. Такая быстрота оправдана при страхе и испуге.

Экман утверждает, что разгар эмоции занимает короткое время, продолжаясь всего лишь секунды. Если эмоция длится дольше – то это настроение, приглушенная форма эмоций [1; 116].

Если же вести речь о мозговой локализации эмоций, то нам известно следующее. Головной мозг человека состоит из клеток и нервных жидкостей и весит около 1362 г, что втрое больше размера мозга приматов. За миллионы лет эволюции мозг рос снизу вверх, причем развитие его высших центров происходило путем совершенствования низших отделов. Рост мозга у человеческого эмбриона приблизительно повторяет этот процесс. Самая примитивная часть – это ствол мозга, окружающий вершину спинного мозга. Этот отдел управляет главными жизненными функциями, а также стереотипными реакциями и движениями, поддерживает необходимый режим работы организма и обеспечивает его выживание. Эмоциональная сфера управляется лимбической системой, которая подает сигналы в высшие нервные центры мозга человека и определяет его реакции на эмоциональные стимулы [1; 123].

Эмоциональный интеллект – относительно новое понятие, которое, несмотря на это, является в настоящее время широко используемым среди психологов. Глубокому изучению эмоционального интеллекта способствует появление специальных технических устройств, позволяющих построить оптическую схему работы головного мозга. Пользуясь данными такого рода исследований, можно делать выводы о механизмах возникновения и проявления эмоций человека. Например, что высший нервный центр – неокортекс – развился на основе лимбической системы, отвечающей за эмоции. Поэтому эмоции оказывают огромное влияние на жизнедеятельность человека, в том числе и на развитие его исследовательских умений и навыков. Исследовательские умения и навыки, по определению П. В. Середенко, – это возможность и ее реализация выполнения совокупности операций по осуществлению интеллектуальных и эмпирических действий, составляющих исследовательскую деятельность и приводящих к новому знанию [4; 19]. А исследовательскую деятельность человека (а соответственно, и его исследовательские умения) будут характеризовать:

- дивергентное мышление;
- конвергентное мышление;
- поисковая активность [4; 22–25].

В настоящее время все чаще встречается термин «исследовательское обучение», в ходе которого во главу угла образовательного процесса ставятся личность ребенка [4; 4–5], развитие его поисковой активности и познавательного интереса, радость от сделанного открытия, что является предпосылкой развития его исследовательских умений и навыков. Таким образом, эмоции являются необходимым компонентом успешного развития исследовательских умений и навыков.

Литература

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М. : Аст-Москва, 2009. – 478 с.
2. Исследовательское обучение: проблемы и перспективы : материалы II региональной научно-практической конференции (5 мая 2010 г., Южно-Сахалинск). – М. : Экон-информ, 2010. – 225 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2005. – 713 с.
4. Середенко, П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам / П. В. Середенко ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : МПГУ, 2007. – 186 с.

Пашков А. М.,

*доктор исторических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ*

История улиц города Южно-Сахалинска

В настоящее время заметно возрос интерес людей к нашей отечественной истории. Это объясняется тем, что историческая наука значительно обогатилась новыми достоверными фактами.

Благодаря принципам объективности и историзма, появлению нового отряда пытливых историков стерты многие, но, к сожалению, пока еще не все белые пятна в истории России. К недостаточно исследованным проблемам истории, на наш взгляд, следует отнести «расшифровку» топонимов улиц, переулков, проездов, аллей, бульваров, скверов города Южно-Сахалинска, которые по праву являются ключом к познанию истории, выработке уважительного отношения к прошлому.

В последние годы появился ряд интересных работ о топонимах Москвы, Санкт-Петербурга, Приморского, Хабаровского краев и ряда других субъектов Российской Федерации. Отрадно отметить, что среди них есть публикации, касающиеся нашего островного края [1, 3, 3, 4].

Выданы, как говорят, на-гора документы Южно-Сахалинского городского Совета депутатов трудящихся и постановления мэра города Южно-Сахалинска о наименовании, переименовании и упорядочении наименований улиц с 1949 по 2006 год [7, 8]. Появились интересные работы, специально посвященные топонимам областного центра [5, 6]. В периодической печати за 2008 год впервые опубликован реестр (перечень) улично-дорожной сети и автомобильных дорог городского округа «Город Южно-Сахалинск» [11].

Многие сахалинцы активно используют топонимы, опубликованные в телефонных справочниках, почтовых книгах индексов, а также электронный ресурс: интернет-карты, справочники различного характера, спутниковые путеводители (навигаторы) и т. д.

В связи с масштабным жилищным строительством, образующим новые жилые кварталы, возникла острая необходимость расширить топонимику городского округа. В 2010 году департамент архитектуры, градостроительства и управления недвижимостью города Южно-Сахалинска вынес на обсуждение жителей областного центра схемы и названия 73 новых так называемых проектных улиц и переулков в селах Дальнее, Новая Деревня, Ключи [12]. Правда, подготовленный список не вызвал широкого резонанса среди жителей городского округа. Возможно, поэтому в последующем он без особой экспертизы был принят на заседании общественной Комиссии по наименованию улиц, площадей, увековечению памяти известных граждан и присвоению звания «Почетный гражданин города Южно-Сахалинска» при администрации города Южно-Сахалинска. Однако сам факт «совета власти с народом» по вопросам топонимики заслуживает внимания и одобрения.

Автор считает, что при одном из подразделений администрации города давно мог бы функционировать научно-экспертный совет по топонимике, состоящий из квалифицированных специалистов. В его распоряжении должен быть банк данных имеющихся и запасных топонимов, согласованных с общественностью.

Зададимся вопросом, почему сегодня среди имеющихся топонимов улиц, переулков, проездов, аллей, бульваров, скверов города Южно-Сахалинска существуют повторы? Почему общественность реагирует на подбор топонимов вяло, с большим опозданием?

Дело в том, прежде чем улица получит одобренное общественностью название, она должна уже быть обозначенной на генплане нового микрорайона. Только в этом случае план выносится для обсуждения на градостроительный совет.

Нередко, пытаясь форсировать эту огромной важности и трудоемкую работу, работники департамента архитектуры, градостроительства и управления недвижимостью города Южно-Сахалинска, будучи неспециалистами в области истории и топонимики, вынуждены выдумывать (предлагать) новые названия дорожно-транспортной системы города. Такой подход не всегда получается удачным. Поэтому последующие общественные слушания уже не могут существенно изменить топонимы города.

Каждый сахалинец, сам того не замечая, часто, если не ежедневно, соприкасается с топонимами города. Иногда это происходит в поисках нужного предприятия (учреждения) либо при регистрации места жительства, приватизации, покупке или продаже объектов недвижимости и т. д. Причем последнее обстоятельство из-за разночтений топонимов в официальных документах, в уличных указателях и в личных документах граждан ставит горожан нередко в затруднительное положение.

Одной из причин возникновения трудностей является некорректное отношение к топонимам. Так, 9 февраля 1949 года Южно-Сахалинский городской Совет депутатов трудящихся впервые присвоил образовавшимся улицам города имена собственные в следующей редакции: улица имени Александра Матросова, улица Достоевского, улица Плеханова, улица имени Льва Толстого, улица имени Тельмана и т. д. В последующие годы такая разногласия в наименовании, переименовании и упорядочении наименований улиц сохранилась. Появились улицы вообще с упрощенными названиями: улица Добролюбова, Крылова, Островского, Шевченко, Мичурина, С. Лаза и другие.

К сожалению, опыт некорректного отношения к топонимам имел место в 2009 году, при сооружении указателей дорожного ориентирования [9].

Автор статьи не ставит перед собой задачу выработки мер по ликвидации имеющихся разночтений. Это невозможно сегодня сделать одним каким-либо разовым мероприятием: приведение топонимов в идеальное состояние потребовало бы значительного времени, огромных финансовых затрат, а главное – нужно желание и активное участие всех горожан. Сегодня переименование той или иной улицы может состояться только при согласии граждан, проживающих на этих улицах.

Если руководители города, члены общественной Комиссии по наименованию улиц, площадей, увековечению памяти известных граждан и присвоению звания «Почетный гражданин города Южно-Сахалинска» осознают, что топонимика является важной составляющей частью историко-культурного и мемориального наследия города Южно-Сахалинска, извлекут уроки из прошлого, то это послужит хорошим началом для формирования топонимов.

Несмотря на досадные погрешности, следует отдать должное бывшим отцам города за то, что они при выборе топонимов не ограничились только региональными событиями и персоналиями, а разнообразили их за счет событий и персоналий общесоюзного (общероссийского) масштаба. Тем самым сохранили неразрывную историческую и духовную связь центра Российского государства с одним из отдаленных и во многом специфичным Сахалино-Курильским регионом.

По состоянию на 1 января 2011 года на территории городского округа «Город Южно-Сахалинск» (территория города, девять сел: Березняки, Дальнее, Елочки, Ключи, Лиственничное, Новая Деревня, Санаторное, Синегорск, Старорусское, а также три планировочных района – Луговое, Новоалександровск, Хомутово) имелось более 760 улиц, переулков, проездов, скверов.

Авторская классификация топонимов городского округа «Город Южно-Сахалинск» по тематической направленности выглядит следующим образом.

Классификация топонимов городского округа «Город Южно-Сахалинск» по тематической направленности

№ п/п	Тематика топонимов	Кол-во
1.	Мемориальные (именные) названия	143
2.	Географически перенесенные названия	69
3.	Названия с учетом природных, географических и ландшафтных особенностей	99
4.	Названия по приметным признакам флоры	51
5.	Названия с учетом нахождения производственного объекта	73
6.	Названия даны по душевному состоянию	21
7.	Абстрактные названия	305

Следует отметить, что предложенная классификация топонимов является условной. На наш взгляд, тематическую направленность топонимов улиц важно иметь в виду по той причине, что часть жителей нашего островного края, как нам кажется, ошибочно считают, что при выборе топонимов, как и в сооружении памятников истории и культуры, должны преобладать только местные особенности [13].

Остановимся более подробно на одной из самых многочисленных категорий топонимов – мемориальные (именные). В них увековечена память о выдающихся путешественниках, участниках российского и мирового революционного движения, писателях, деятелях культуры, науки, героях гражданской, Великой Отечественной и Второй мировой войн, воинах-интернационалистах, людях, внесших значительный вклад в становление и развитие экономики, культуры, здравоохранения и образования города и в целом Сахалинской области.

К сожалению, пока отсутствуют работы, в которых бы раскрывались биографические данные героев, имена которых присвоены улицам, переулкам, проездам, аллеям, бульварам, скверам города Южно-Сахалинска. Данное обстоятельство носит принципиально важный характер не только с точки зрения уважения к людям, историческому прошлому, но и с точки зрения духовно-нравственного воспитания населения, особенно молодежи. Давайте честно признаемся в горькой правде: если молодые люди уже сегодня не знают, кто такой В. И. Ленин, то вряд ли они могут что-либо поведать о русских (советских) писателях, путешественниках и других выдающихся личностях.

По существующей традиции в Российской Федерации на первом здании (жилом доме) улицы, носящей имя известного человека, устанавливается мемориальная доска. У нас в областном центре это сделано только по отношению к А. П. Чехову [10]. Возможно, в обозримом будущем появятся мемориальные доски на других зданиях в честь: М. В. Алимова, И. С. Бородина, А. Е. Буюклы, В. П. Гайдука, А. М. Горького, Ф. Э. Дзержинского, Б. Н. Егорова, А. О. Емельянова, С. Есенина, И. А. Ждакаева, Н. И. Крылова, Д. Н. Крюкова, В. И. Ленина, А. Матросова, Д. Н. Мельника, Петра I, П. Р. Поповича, М. А. Пуркаева, М. А. Титякова, Я. Фабрициуса и других. Все это и есть тот пласт культуры, который характеризует уровень исторической памяти, историю города в лицах.

Литература

1. Браславец, К. М. История в названиях на карте Сахалинской области / К. М. Браславец. – Южно-Сахалинск, 1983.

3. Гальцев-Безюк, С. Д. Топонимический словарь Сахалинской области / С. Д. Гальцев-Безюк. – Южно-Сахалинск, 1992.

2. Костанов, А. И. О наименовании населенных пунктов / А. И. Костанов // Административно-территориальное деление Сахалинской области : документы и материалы. – Южно-Сахалинск, 1986. – С. 126–131.

5. Костанов, А. И. Топонимика Южно-Сахалинска / А. И. Костанов // Краеведческий бюллетень. – 1996. – № 2. – С. 106–126.

6. Костанов, А. И. Южно-Сахалинск. Три цвета времени (Владимировка 1882–1905; Тохара 1905–1945; Южно-Сахалинск 1945–1990) / А. И. Костанов. – Южно-Сахалинск, 2002.

7. Кузин, А. Т. Южно-Сахалинск: с вершины века. Исторический очерк / А. Т. Кузин. – Южно-Сахалинск, 1996. – С. 336–347.

8. Кузин, А. Т. Летопись Южно-Сахалинска: 1882–2007 / А. Т. Кузин. – 2-е изд., доп. и перераб. – Южно-Сахалинск, 2007. – С. 482–494.

9. Пашков, А. М. Страницы историко-культурного и мемориального наследия города Южно-Сахалинска / А. М. Пашков. – Южно-Сахалинск, 2010. – С. 85–86.

10. Пыжьянов, Ф. И. Остров Кунашир и Малые Курилы. Топонимический словарь / Ф. И. Пыжьянов. – М., 1994.

11. Чинаров, С. Е. Дареному коню... / С. Е. Чинаров // Губернские ведомости. – 2008, 27 ноября.

12. Чинаров, С. Е. Ни слушаний, ни конкурса? / С. Е. Чинаров // Губернские ведомости. – 2008, 25 декабря.

13. Южно-Сахалинск сегодня / Официальный вестник: документы. – 2008, 4 марта. – С. 24–34.

14. Южно-Сахалинск сегодня / Официальный вестник: документы. – 2010, 9 февраля. – С. 4–6.

*Перекрестова Е. Г.,
старший преподаватель
кафедры российской истории,
Институт истории, социологии и управления*

Трудности становления целлюлозно-бумажной промышленности на Южном Сахалине в 20–40-е годы XX века

Сахалин – крупнейший российский остров. По ряду экономических позиций он занимал видное место в народно-хозяйственном комплексе Дальнего Востока. Сегодня незаслуженно забыта целлюлозно-бумажная промышленность, которая в течение более полувека являлась одной из ведущих на Сахалине и непосредственно влияла на его экономику. На примере формирования и развития бумажной промышленности на острове прослеживались важнейшие государственно-экономические интересы, связанные с ускоренным освоением Японией Тихоокеанского побережья.

Появление первых бумажных заводов связано с развитием лесопромышленного комплекса губернаторства Карафуто. После поражения в Русско-японской войне южная часть Сахалина перешла в ведомство японского правительства, которое быстро оценило доходное направление заготовки и переработки древесины. Японцы прекрасно понимали, что для рационального использования лесных ресурсов необходимы не только эффективная переработка и добыча древесины, но и обеспечение охраны лесов. Поэтому правительство возложило на губернаторство Карафуто не только задачи по развитию лесной промышленности, но и осуществление охраны ее ресурсов. В связи с этим в сентябре 1927 года губернаторство своим постановлением № 32 создало систему государственного лесничества «Ринмусе», которое обладало огромными правами контроля за состоянием лесных ресурсов [1; 70].

Строительство бумажных заводов способствовало увеличению объемов переработки древесины, которые с 1912 по 1925 год повысились в 8,3 раза. Японское правительство приходит к выводу, что вывозить древесину с острова невыгодно из-за высоких транспортных расходов, поэтому возникла необходимость в строительстве заводов для переработки древесины на месте.

В начале 20-х годов на юге Сахалина стала интенсивно развиваться целлюлозно-бумажная промышленность. С 1914 по 1925 год японцами было построено девять бумажных фабрик, хорошо осна-

щенных оборудованием, имеющих при себе три гидроизолированных завода [2; 5]. С образованием группы бумажных заводов формируется лесопромышленный комплекс.

Вся бумажная промышленность оказалась в руках японской фирмы – акционерного общества «Одзи» («Оозии»), имевшего в городе Тойохара вполне самостоятельный филиал управления южно-сахалинскими заводами [3; 2]. Общество «Одзи» было организовано в 1872 году на территории Токио и являлось самым крупным, его уставной капитал составлял 310 000 000 иен в мире.

Первые целлюлозно-бумажные комбинаты АО «Одзи» создавались в период 20–30-х годов XX века: в сентябре 1919 года в Маоко (г. Холмск) вступила в строй бумажная фабрика с проектной мощностью 10 тысяч тонн бумаги в год. В феврале 1922 года эта же фирма закончила строительство бумажной фабрики в городе Нода (Чехов), рассчитанной первоначально на выпуск пяти тысяч тонн целлюлозы и одиннадцати тысяч тонн бумаги в год. В 1914 году фирма «Одзи» построила целлюлозно-бумажную фабрику в Отомари (Корсаков). Для удобства управления в 1933 году все бумажные заводы с помощью правительства были объединены в корпорацию «Водзи сейси» [1; 70].

В связи с событиями Первой мировой войны Япония с 1914 года прекратила ввоз целлюлозы из Европы, так Южный Сахалин превратился в главную сырьевую базу японской целлюлозно-бумажной промышленности. С 1922 года ведущую роль в хозяйственной жизни Карафуто получает целлюлозно-бумажная промышленность [4; 21].

В общей промышленной продукции Южного Сахалина с 1925 года на бумажное производство приходилось 52 %, а в продукции всей обрабатывающей промышленности – 88,9 % [3; 2].

Ведущее положение целлюлозно-бумажной промышленности определяло развитие других отраслей индустрии, таких, как транспорт, угледобыча, а также влияло на рост и размещение населения.

С развитием транспортной инфраструктуры на острове были сооружены порты Маоко, Хонто, Отомари и вместе с тем велось интенсивное железнодорожное строительство.

К концу 1945 года на Карафуто имелось 797,8 км железных дорог, на которых было задействована 101 паровозная пара. С развитием промышленных комплексов строились новые предприятия, на которые требовались профессиональные кадры. В 1915 году на Южном Сахалине проживало 60660 жителей, к 1925 году численность насе-

ления увеличилась до 189036, а в 1935 году на Карафуте проживало уже 322475 человек [3; 3]. Разумеется, что целлюлозно-бумажные комбинаты, паровозы и пароходы нуждались в угле. До 1930 года недостающее количество угля завозилось с Хоккайдо, Кюсю, из Фуншуя (Южная Маньчжурия). Однако резко возросшие потребности в угле заставили правительство Японии частично снять ограничения на разработку резервных угольных бассейнов и льготными методами стимулировать развитие каменноугольной отрасли промышленности [4; 19]. Эти меры дали свой результат: к середине 20-х годов на Южном Сахалине действовало 20 шахт, а средняя годовая добыча угля равнялась 300 тысяч тонн [3; 2].

Вместе с целлюлозно-бумажной промышленностью в общем объеме производства Южного Сахалина лесная промышленность составляла в 1935 году 75,6 %. В то же время на горнодобывающую промышленность приходилось 8,3 %, на рыбную – 11,4 % и сельское хозяйство – 4,7 % [5; 57–58].

В южных районах острова шло стихийное освоение деревообрабатывающей промышленности. В погоне за прибылью монополии вырубали сотни тысяч гектаров леса, хищническая рубка и лесные пожары полностью исчерпали лесные ресурсы. Доставка сырья дорожала. Расположение фабрик в безлесных районах становилось невыгодным. В связи с этим началось строительство новых целлюлозно-бумажных комбинатов в северных районах Южного Сахалина, где были большие запасы сырья, представлялась возможность сплавлять древесину по воде. Новые фабрики начинали работать на сплавном сырье. Сплав леса сильно загрузил соседние реки. Усилившиеся рубки леса для вновь открытых предприятий не только опустошили ближайшие лесные массивы, но и нанесли тяжелый ущерб рыбной ловле. С 1926 по 1935 год, то есть за период десятилетней загрузки целлюлозно-бумажных комбинатов сырьем, было вырублено 604 443 га леса [3; 2].

В 1939 году японским предпринимателем из Маоко (Хомск) была создана фирма по производству целлюлозы из мелкого бамбука. По мнению специалистов, это способствовало более рациональному использованию лесных ресурсов, так как интенсивное развитие бумажной промышленности уже создавало определенные трудности и с точки зрения экологии, и с точки зрения более эффективного использования природных богатств [1; 96].

Из девяти целлюлозно-бумажных комбинатов два – в Томарио-ри (Томари) и Оодомари (Корсаков) – по соображениям отсутствия

сбыта бумаги с 1944 года были преобразованы на выварку соли из морской воды. Семь бумажных заводов в 1944 году давали до 70 % всех производимых в Японии бумаги и целлюлозы [5; 57].

Господство японцев на завоеванной земле Карафуте казалось прочным, однако после 1941 года наметился спад в экономическом развитии, но предприятия основных отраслей хозяйства, прежде всего лесной и целлюлозно-бумажной, работали устойчиво.

Литература

1. Экономика Сахалина : учебное пособие для вузов / Бок Зи Коу, М. С. Высоков и др. – Южно-Сахалинск : обл. книж. изд-во, 2003. – С. 70, 96.
2. ГИАСО. Ф. 20. О. 1. Д. 11. Л. 5.
3. Южный Сахалин при японцах // Свободный Сахалин. – 2001, 26 апр. – С. 2, 3.
4. ГИАСО. Ф. 15. О. 1. Д. 2. Л. 21, 19.
5. Экономический обзор районов Сахалина. 1 ноября 1945 г. // ГАСО. Исторические чтения. – 1996–1997. – № 2. – С. 57, 58.

Семикрас Г. Ф.,

аспирант кафедры теории и методики обучения и воспитания, Институт педагогики

Преемственность в обучении грамоте детей дошкольного и младшего школьного возраста

Переход школы на новый ФГОС ставит задачу совершенствования учебно-воспитательного процесса в свете концепции системно-деятельностного подхода, кроме того, требует пересмотра объема и содержания работы по подготовке к обучению детей грамоте в детском саду.

Вопрос о подготовке детей к обучению в школе, о необходимости связи воспитательно-образовательного процесса в работе дошкольного учреждения и начальной школы издавна находил отражение в работах многих зарубежных и отечественных педагогов.

Категория преемственности всесторонне анализируется и в современной педагогике. Она определяет преемственность как философскую категорию для обозначения происходящего при любом

развитии процесса, суть которого в перенесении видоизмененных в соответствии с новыми условиями положительных черт, сторон предшествующей стадии развивающегося объекта в новую стадию и отбрасывание реакционных и устаревших черт, сторон, не соответствующих новой обстановке.

Преемственность как понятие имеет широкий содержательный диапазон. Она рассматривается как закономерность, как принцип, фактор, условие, способ и средство развития. Учеными особо подчеркивается, что на принципе преемственности построены все социальные институты обучения и воспитания.

Вопросы преемственности в обучении и воспитании в разное время рассматривались такими учеными, как: Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Ш. И. Ганелин, С. М. Годник, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, и другими, которые считали, что особую остроту эта проблема приобретает при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, поскольку точка их сопряжения совпадает с точкой смены типов самого детского развития.

Обращаясь к вопросу преемственности на переходных периодах развития личности ребенка и связанным с ними проблемам, Л. С. Выготский отмечал, что «всякий новый шаг в развитии непосредственно определяется предшествующим шагом, всем тем, что уже сложилось и возникло в развитии на предшествующих стадиях...» [2; 112].

Рассматривая личность ребенка в развитии, А. В. Запорожец был глубоко убежден в том, что только совместная систематическая работа педагогов дошкольных учреждений и школы позволит решить сложнейшую и важнейшую проблему преемственности на надлежащем научном и методическом уровне. Он отмечал, что «узкое ограниченное понимание преемственности как внешнего согласования, установление внешнего соответствия в воспитательно-образовательной работе детского сада и школы является совершенно не правильным, что надо иметь в виду внутреннюю органическую связь общего физического и духовного развития на границе дошкольного и школьного детства, внутреннюю подготовку к переходу от одной ступени формирования личности к другой» [5; 227].

Проблема преемственности актуальна и в аспекте смены ведущих видов деятельности – переходе от игры к учебной деятельности. Однако преемственность не должна задаваться как формальная связь и не должна опираться на тактику форсирования темпов детского развития и состоять в простой и прямой подгонке социально-педагогических задач дошкольного образования к требованиям и особенностям школьного обучения. Не является гуманным пере-

несение содержания, форм и методов из более высокой ступени на более ранний возраст.

Преемственность в педагогике и психологии рассматривается как условие успешной педагогической деятельности и как принцип обучения и воспитания, который обеспечивает единство, целостность и системность обучения и воспитания в целях повышения их качества и развития личности каждого ребенка. Б. Г. Ананьев одним из первых определил сущность преемственности во взаимосвязи с проблемой развития личности и ее мышлением и речью.

Ш. И. Ганелин, Е. А. Голант, М. К. Шорников отмечают роль и значимость преемственности как основополагающего момента в повторении, воспроизведении ранее полученного материала, уже освоенных способов действий. Тем самым, по их мнению, благодаря соблюдению принципа преемственности создаются условия для наращивания учебного материала, обеспечивается переход от неполного знания к более полному, от обобщенных способов действий к осознанной, заранее спланированной последовательности их применения в работе.

Таким образом, проведенный нами анализ литературы позволил выделить три основных позиции понимания преемственности. В одних случаях ее рассматривают как межпредметные связи в процессе обучения; в других – как использование полученных ранее знаний при дальнейшем изучении того же предмета; в третьих – как постоянное единообразие требований, предъявляемых воспитанникам при переходе с одной ступени образования на другую.

Решить проблему преемственности в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста невозможно без реализации единой линии развития ребенка на определенных этапах детства. Ее основу, на наш взгляд, составляет преемственность в развитии познавательных процессов, и особое внимание необходимо уделять речевому развитию ребенка вообще и подготовке к овладению письмом и чтением в частности, так как это будет соответствовать закономерностям гуманизации образования, способствовать развитию ребенка, поможет избежать трудностей адаптации на начальном этапе школьного обучения.

Мы сочли целесообразным начать планирование и проведение экспериментальной работы с педагогического анализа. С этой целью были проведены наблюдения педагогического процесса, осуществляемого воспитателями, собеседования, анкетирование, определение уровня готовности детей к обучению грамоте. Организуя работу по реализации преемственности на базе МДОУ

№ 8 и МОУ СОШ № 1 г. Шахтерска в данном направлении, нами была разработана диагностическая карта готовности к обучению грамоте дошкольников. В основу карты была взята диагностика, предложенная Ю. В. Микляевой [6], в которую нами были внесены существенные коррективы с учетом регионального компонента (в данном случае имеются в виду программы по дошкольному воспитанию, практикующиеся в нашем регионе) и новых подходов, с учетом требований последних программ начальной школы. В дальнейшем это позволило выделить основные направления экспериментальной деятельности, спланировать работу с детьми, начиная со старшей группы. Экспериментальной работой были охвачены около пятидесяти дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

На формирующем этапе исследовательская работа по подготовке к обучению грамоте проводилась с учетом психовозрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста и уже получила заслуженную оценку педагогов ДООУ и родителей. Основным средством подготовки детей к обучению грамоте на данном этапе экспериментальной работы являлись дидактическая игра и игровые упражнения, использовалось много наглядных пособий и занимательного материала. В играх с правилами дети не получали готовые знания о родном языке и его структуре, а учились слушать, анализировать, сравнивать звучащую речь и ее составляющие, делать логические выводы.

Анализ промежуточных диагностических обследований воспитанников на формирующем этапе позволил сделать следующие выводы. В экспериментальной группе высокий уровень готовности к обучению грамоте выявлен у 40 % дошкольников (на констатирующем этапе – 0 %), средний уровень готовности к обучению грамоте имеют 46 % (на констатирующем этапе – 60 %), низкий уровень готовности к обучению грамоте показали 14 % (на констатирующем этапе – 40 %).

В контрольной группе высокому уровню готовности к обучению грамоте соответствует 22 % воспитанников (на констатирующем этапе – 0), среднему уровню готовности к обучению грамоте – 48 % (на констатирующем этапе – 65 %), низкому уровню готовности к обучению грамоте – 30 % (на констатирующем этапе – 35 %).

Результаты диагностирования уровня готовности к обучению грамоте, а, следовательно, и условий, обеспечивающих преемственность на этапе перехода от дошкольного к школьному образованию, позволяют сделать предварительные предположения о правильно

выбранных условиях, направлениях и подходах, что в дальнейшем будет способствовать успешному достижению в реализации преемственности и намеченной нами цели.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – М. : изд-во «Академия», 2000. – 305 с.
2. Выготский, Л. С. Собр. соч. : в 6 т. : в пер. / Л. С. Выготский. – 2-е изд., перераб. – М. : Наука, 1982–1984. – Т. 1.
3. Давыдов, В. В. Психологические проблемы в обучении младших школьников / В. В. Давыдов. – М. : изд-во «Проспект», 1944. – 283 с.
4. Ельцова, О. М. Подготовка старших дошкольников к обучению грамоте / О. М. Ельцова. – Волгоград : изд-во «Учитель», 2009. – 335 с.
5. Запорожец, А. В. Развитие произвольных движений : избран. психол. тр. : в пер. / А. В. Запорожец. – Т. 2. – М. : Просвещение, 1986.
6. Микляева, Н. В. Методические условия обучения детей грамоте / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 112 с.

Середенко П. В.,
д-р пед. наук, профессор кафедры ТиМОиВ,
Институт педагогики

Формирование исследовательских компетенций в процессе подготовки магистрантов

Двухуровневая подготовка специалистов высшего звена в российских высших учебных заведениях предполагает овладение студентами профессиональными компетенциями. В современной науке и практике компетенция понимается как способность индивида применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Соглашаясь с этим подходом, компетенции можно определить как существующие, измеренные при помощи диагностических процедур достижения студентов и их прогнозируемые возможности, указывающие на способность практического воплощения по завершении образовательной программы.

Среди необходимого многообразия компетенций одно из ведущих мест занимают исследовательские компетенции, формирование которых приобретает особую актуальность на второй ступени обучения – при подготовке магистров. В соответствии с перечнем компетенций, указанных в Федеральном образовательном стандарте высшего профессионального образования, магистрант обязан овладеть:

1. В области научно-исследовательской деятельности:

- способностью анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач;
- готовностью использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач;
- готовностью самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки.

2. В области педагогической деятельности:

- способностью применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях;
- готовностью использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса;
- способностью формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики;
- способностью руководить исследовательской работой обучающихся.

При детальном рассмотрении содержательного наполнения понятия исследовательской компетенции магистра оно может быть представлено в виде следующей описательной модели.

Исследовательская компетенция включает в себя.

Знание и понимание теоретических основ: распознавание психолого-педагогических фактов и явлений на стадии раскрытия объема понятий, их анализ и интерпретация; владение категориально-понятийным аппаратом в образовательном поле исследовательской деятельности; описание вероятностных психологических явлений, возникающих в процессе исследовательского поведения, поисковой активности; прочные знания дидактических основ исследовательского обучения и методики развития исследовательских умений школьников; раскрытие содержания параметров психолого-педагогических исследований; представление о возможностях использования основных методологических подходов в исследовании.

Знание как действовать (владение исследовательскими умениями): характеристика исследовательских процедур и логической последовательности их применения; выполнение действий и приемов, составляющих суть исследования; проектирование и практическое выполнение теоретической части исследования с учетом ведущей идеи и гипотезы; планирование и выполнение эмпирической части; гибкость дивергентного мышления, выраженное в умении объединять (типологизировать) творческие замыслы; осуществление логических операций в пределах конвергентного мышления; проявление поисковой активности в виде любознательности на основе чувств и эмоций.

Знание как быть (способы восприятия и жизни с социальным окружением): внутренние личностно значимые мотивы профессионального становления в исследовательской деятельности, обусловленные уважением, признанием окружающих; испытываемые эмоции радости, удовольствия от творческих занятий исследовательским поиском; осознанное отношение к обучению школьников учебно-исследовательским умениям, понимание необходимости исследовательского подхода к организации познавательного процесса; выполнение функций координатора в учебно-исследовательском поиске, умение избегать директивных указаний и административного давления; уметь находить и ставить перед учащимися реальные учебно-исследовательские задачи в понятной для детей форме, стимулировать предложения по выдвижению новых, оригинальных направлений исследования.

Исследовательская компетенция определяет умения и навыки ведения научного поиска необходимым элементом педагогического мастерства магистра педагогики. Подготовка учителя, воспитателя, психолога к работе в современном образовательном пространстве предполагает формирование у него представлений о том, как ведется научный поиск и добываются новые знания. Это требует развития у магистранта умений и навыков ведения научных исследований. Важно понимать, что педагог должен уметь не только сам погрузиться в научную работу, но и быть способным обучать этому своих учеников. Задача подготовки будущих педагогов к организации учебно-исследовательской деятельности школьников – одна из важнейших проблем современного образования.

В Институте педагогики Сахалинского государственного университета второй год ведется подготовка магистров по направлению 050100 «Педагогическое образование». На потоке обучаются магистранты, ранее окончившие педвузы по образовательным программам специалитета, имеющие базовую подготовку по методологии

психолого-педагогических исследований и обладающие определенным уровнем развития исследовательских умений и навыков. Углубление и расширение имеющихся у магистрантов представлений об исследовательской деятельности осуществляются в процессе изучения учебных дисциплин (например, «Методология науки и образования»), вовлечения их в учебную исследовательскую деятельность (подготовка рефератов, эссе, сообщений), участия магистрантов в научной исследовательской деятельности совместно с профессорско-преподавательским составом по планам кафедры теории и методики обучения и воспитания и лаборатории исследовательского обучения, в процессе подготовки магистерской диссертации.

Психолого-педагогические дисциплины являются фундаментом подготовки магистрантов к самостоятельной исследовательской работе. Однако совершенствование знаний и особенно практических исследовательских умений и навыков у магистрантов происходит во время специальной исследовательской практики. В соответствии с учебным планом специальная исследовательская практика магистрантов проводится в первом семестре. Она носит индивидуальный характер и курируется научным руководителем, закрепленным приказом по университету.

Магистрант согласовывает со всеми заинтересованными лицами место проведения психолого-педагогического эксперимента, определяет и утверждает тему исследования в русле будущей магистерской диссертации, формулирует объект, предмет, цель, задачи, проблему и гипотезу научного поиска, составляет план исследовательской работы. Достаточная продолжительность исследовательской практики (шесть недель) позволяет магистрантам осуществить все запланированные мероприятия на констатирующем этапе психолого-педагогического эксперимента: подобрать необходимую литературу, погрузиться в тему исследования, отобрать и проанализировать методы диагностики, провести диагностические процедуры, обработать результаты диагностики. Итогом практики, как правило, кроме отчета является научная информационная статья с анализом исследуемой проблемы и первых шагов по ее разрешению.

Переход на двухуровневую подготовку специалистов высшего звена, реализация которого невозможна без овладения обучающимися исследовательскими компетенциями, существенно изменяет характер и функции профессионального образования: оно должно не только передать знания, сформировать умения, но и развить способности к самоопределению, подготовить магистрантов к самостоятельным действиям, научить нести ответственность за себя и свои поступки, развить в каждом качества исследователя, так не-

обходимые в современной динамичной жизни. Педагогическое профессиональное образование, дополнительно к сказанному, должно иметь ориентиры на подготовку магистров к организации исследовательской работы школьников. Будущий педагог, психолог, в совершенстве овладев исследовательскими умениями и навыками в вузе, должен быть функционально готов к осуществлению исследовательского подхода к процессу обучения, максимально приближая его к процессу познания. В этой работе очень важно методически правильно поставить ребенка в позицию исследователя: помочь ему в выборе темы для научного поиска, сформулировать проблему, гипотезу, оказать содействие в подборе методов исследования. Радикально меняется и характер взаимодействия учителя и учащихся. Ученик становится не столько объектом обучения, сколько субъектом этого процесса, а педагог – его организатором.

Литература

1. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А. И. Савенков. – М., 2006.
2. Середенко, П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам / П. В. Середенко. – М., 2007.
3. Степанов, С. В. Ключевые компетенции в современной школе: новые требования к содержанию образования и педагогу / С. В. Степанов // Наука и школа. – 2009. – № 1. – С. 8–11.

Фетисов А. В.,

*аспирант 2-го курса, кафедра теории и методики обучения и воспитания,
Институт педагогики*

Профессиональное образование Японии на современном этапе развития

Современное состояние среднего профессионального образования Японии, по мнению японских специалистов, вызывает много вопросов и противоречивых мнений как у специалистов, так и у всего общества [3; 44]. Причину трудностей с трудоустройством на работу связывают не столько с кризисным периодом в мировой экономике,

сколько с несовершенством современного профессионального образования, всей системы подготовки кадров для промышленности и сельского хозяйства страны.

Наличие проблем в системе профессионального образования Японии подтверждается растущим в стране количеством так называемых «фритеров» – молодых людей, которые после окончания как средней, так и старшей школы не стремятся продолжить обучение, устроиться на работу, делать карьеру. Это представители определенной социальной группы японской молодежи, которые намеренно стремятся найти низкооплачиваемую работу, таким образом, демонстрируя желание жить по-своему, обеспечивая себя только необходимым.

В 90-х годах XX века в Японии действовала отлаженная система профессиональной ориентации, благодаря которой учащиеся еще в стенах школы получали достаточно информации о профессиональных училищах, условиях обучения, дальнейших возможностях карьерного роста. Студенты профессиональных училищ, в особенности тех учебных заведений, в которых готовили кадры для производственных отраслей экономики, считали, что после окончания училища их ждет интересная, высокооплачиваемая работа на заводах и фабриках. Был популярен принцип: «Человек – основа экономической мощи страны», каждый выпускник профессионального училища знал, что по желанию и при условии хорошей успеваемости в училище он может продолжить свое обучение в высшем учебном заведении по профилю. Были налажены крепкие связи между профессиональными учебными заведениями и производством. Японский педагог-теоретик Каритани Масахико, изучавший систему профессионального образования Японии 80–90-х годов XX века, в своей работе «Япония с ее общественными различиями и опасность образования. От неравноправного производства к обществу с различной мотивацией» отмечал, что в указанный период профессиональное образование считалось в среде японской молодежи элитным, привлекательным. В отличие от среднего профессионального образования Запада система обучения, содержание и престиж аналогичного образования в Японии были развиты в гораздо высшей степени [1; 37].

Профессиональные учреждения, имея налаженные отношения с компаниями, были спокойны за трудоустройство своих учеников, имели полное представление о требованиях, выдвигаемых компаниями к молодым специалистам, в соответствии с этим обучали студентов, разрабатывали содержание и программы производственной практики, делали упор на более глубокое изучение тех или иных учебных дисциплин.

Кроме того, почти в каждой компании была налажена система подготовки квалифицированных специалистов.

Во время экономического спада в Японии в конце XX века и мирового кризиса первой половины XXI века обозначились проблемы, связанные с трудоустройством молодых кадров на работу, причем не только тех, кто идет на производство сразу после школьной скамьи, но и тех, кто закончил профессиональное училище. Созданные еще в послевоенное время связи в области производственной практики и трудоустройства между учебными заведениями и компаниями были частично нарушены в силу того, что они не отвечали современным переменам в экономике страны. С этой точки зрения японский педагог Ясуда Юки в своей работе «Общество, в котором существуют трудности с трудоустройством выпускников старших учебных заведений» отмечает три основных проблемы [4; 43]:

- 1) отставание школы от современных требований к молодым специалистам на производстве;
- 2) несоответствие содержания общего образования и трудового обучения в специальных учебных заведениях среднего звена;
- 3) отсутствие ясных перспектив после окончания профессионального училища у студентов.

Рассматривая первую вышеупомянутую проблему, отметим, что в Японии в этот период наблюдаются сокращение объемов производства и рост безработицы, как следствие, очень увеличилось количество молодых людей, не желающих работать на производстве. Тем не менее, несмотря на существующие проблемы, специалисты отмечают недостаточную работу учебных заведений по развитию мотивации к трудовой деятельности среди школьников.

Вторая проблема заключается в том, что содержание трудового обучения в школах различается в зависимости от принадлежности учебного заведения к государственной или частной группе. Так, в государственных школах этому аспекту придавалось значение, а в частных школах в некоторых случаях время трудового обучения сокращалось по просьбам родителей школьников.

В отношении третьей проблемы следует отметить, что в профессиональных училищах в недостаточной мере велась работа по стабильному трудоустройству выпускников. Молодые специалисты со средним профессиональным образованием вынуждены устраиваться на работу не в те компании, которые их привлекают, а работать на тех предприятиях, куда им удалось устроиться на работу. Часть выпускников, которым не удалось устроиться на желаемую работу, пополняли ряды безработных.

Кроме этого следует отметить изменение отношения к воспитанию молодого поколения в Японии, где изначально целью образования и обучения являлось не воспитание инициативного и свободного специалиста, а соответствующим образом подготовленной исполнительной рабочей силы для пополнения рабочих ресурсов на производстве. В результате чего личные желания и стремления студентов игнорировались. Перемены пришли в период экономического роста страны, демократизации общества, изменения роли средств массовой информации, которые декларируют западные ценности и свободу личности.

Однако подобные перемены неоднозначно оценивались в японском обществе, традиционно следовавшем установкам коллективизма и жесткой иерархии. В этом японцы видят одну из причин кризиса среднего профессионального образования: «Свой вклад в то, что ситуация в профессиональном образовании усугубилась, внесли послевоенные реформы образования, в которых основным постулатом является “свобода” и “индивидуальность” студентов, что внесло в традиционную систему образования раскол, способствовало росту ощущения нестабильности и недоверия населения» [2; 112].

В результате «старения» японского общества молодежь пользовалась определенными привилегиями, что привело к деформации традиционного отношения к обучению и труду. Было отмечено, что среди японской молодежи появились иждивенческие настроения, стремления пользоваться государственными благами, а не собственными заслугами. Сократилось количество молодых людей, желающих поступить в профессиональные училища. В нынешней Японии преобладают те учащиеся школ, которые не имеют желания продолжить свое обучение после окончания средней и старшей школы.

Все вышеперечисленные проблемы вызвали развитие в Японии дискуссии о поднятии престижа профессионального образования. Все чаще в адрес Министерства образования и науки высказывалась критика по поводу неправильного понимания чиновниками важности подготовки учащихся к будущей профессиональной деятельности. Было выявлено, что в современных законах об образовании Японии наблюдается необоснованное разделение понятий «обучение» и «производственная деятельность», указаны цели и содержание «образования», но ничего не сказано о целях и содержании «производственного труда». В результате не была показана роль допрофессиональной подготовки в средней школе. В период экономического роста меньше внимание уделялось подготовке специалиста в профессиональных училищах, акцент ставился на

обязательное среднее и высшее образование. В этот период выходит меньше теоретических работ, касающихся вопросов профессионального обучения.

Последующие изменения в экономике и общественной жизни заставили не только чиновников образовательных органов и педагогов, но и простых граждан Японии осознать важность решения проблем профессионального образования. В средствах массовой информации все чаще обсуждаются пути решения существующих проблем, тенденции отношения японской молодежи к трудовой деятельности. Выход из сложившейся ситуации видется в усилении связи между школами и профессиональными училищами, создании системы мероприятий по профессиональной ориентации, разработке учебных программ, развивающих мотивацию школьников к поступлению в учреждения среднего профессионального образования.

Было предложено взять за основу реформы образования Англии, где слиянием Министерства образования и Министерства труда был создан Департамент образования и производственного мастерства (Department for Education and Skills). В Англии основным принципом образования был провозглашен тезис: «Развитие способностей для трудовой деятельности». «В Японии для улучшения ситуации с профессиональным образованием предлагается реформирование соответствующих министерств и создание юридической базы для внедрения в жизнь тех инноваций, которые будут соответствовать духу времени» [3; 46]. Была осознана необходимость создать такую систему образования, где школа и общество представляют собой одно целое, а не являются обособленными структурами, как это происходило в Японии в тот период времени.

Литература

1. Каритани, Масахико. Япония с ее общественными различиями и опасность образования. От неравноправного производства к обществу с различной мотивацией / Масахико Каритани. – Токио : Юсинто, 200.
2. Мидзутани, Фумио. Проблемы в системе среднего профессионального образования / Фумио Мидзутани. – Токио : Годовой отчет научного центра факультета социологии университета Мэйдзи Гакуин Дайгаку за 2005 год, 2005 г. – С. 111–131.
3. Танака, Кадзутоси. Перспективы развития системы профессионального образования в нашей стране / Кадзутоси Танака // Хорибунка. – 2006. – № 266. – С. 44–47.

4. Ясуда, Юки. Несмотря на желание работать. Общество с проблемами трудоустройства выпускников старшей школы / Юки Ясуда. – Токио : Кэйсо Себо, 2001.

5. Ямада, Масахиро. Общество с разными надеждами / Масахиро Ямада. – Токио : Тикума Себо, 2004.

Чадаева Л. И.,
*кафедра теории и методики обучения
и воспитания, Институт педагогики*

Экологические аспекты духовной культуры алтайцев

Сегодня человечество приходит к пониманию того факта, что дальнейшее развитие и жизнь общества должны базироваться на ценностях, не противоречащих общечеловеческим, без которых невозможно создать экологически конструктивные отношения человека с природой.

Решению этой проблемы могут способствовать культуры, провозглашающие бережное отношение к природе. Одним из таких народов являются алтайцы – народность со своей многовековой духовной культурой, основанной на конструктивных отношениях человека с природой, на одухотворении природы. В культуре алтайцев заключены исторический опыт народной мудрости отношений к природе, рационального природопользования, сохранения экологического баланса и отражение сознательного, ответственного отношения к природе.

Духовная культура алтайцев позволила сохранить природу в таком состоянии, которое можно выразить словами автора книги «Восходящая страна Алтай» А. А. Тундиновой: «Алтай виден из космоса в своем величественном божественном виде: красуется эта земля в своей красоте: грани и вершины гор, как пирамиды, стоят, истоки рек блестят своим серебром, аржаны кипят и бурлят, доставляя народу своему здоровье и дыхание» [1; 106].

Экологическая культура, экологическое воспитание являются самой сутью духовной культуры алтайцев и передаются из поколения в поколения через обычаи, традиции, обряды.

Алтайцы относятся к Земле как старшему по возрасту, мудрому, разумному, живому космопланетарному организму. Алтай является одним из важных органов Земли – «пуповина планеты Земля»: «Кин (Пуп) Алтай», «Дьер киндикту Алтай» (Алтай с земной пуповиной).

Жизнь человека на земле временна, «в гостях», и человек обязан соблюдать правила этого дома и хозяина, то есть жить в соответствии с природными законами. Когда человек умирает, говорят, что «ушел, отправился домой» к предкам, в небо, Тенери (Вселенная, космос).

«Экологические принципы традиционной культуры:

Принцип самодостаточности: умение определять свой уровень жизни по минимально необходимому объему. Охотник, добывший дикого мяса, обязан делиться им со всеми так, чтобы осталось для себя только на сегодня. Завтра «подойдет очередь» другого охотника, и он поступит так же.

Принцип общедолевой собственности: умение оставлять средства к существованию для других живых существ. Считается, что все живое имеет свою долю в ресурсной кладовой планеты.

Принцип внутренней свободы: любое изменение внутреннего мира и убеждений человека другим человеком считается насильственным, неэтичным.

Принцип отсутствия религиозной догмы выражен в разнообразии обрядовой системы в зависимости от ландшафта проживания: сибирской тайги, казахских степей и полупустынь.

Принцип глобальной ответственности: учитывая причинно-следственный характер глобализации, взаимопроникновения культур, осознавая всю важность сохранения самобытной культуры для Алтая в плане его поддержания экологического и энергетического баланса, предвидя опасность духовно-экологической ассимиляции (растворения в себе) традиционной культуры пришлыми культурами и современной цивилизацией, понимая значимость традиционной культуры в осознании современностью предстоящих и уже происходящих глобальных планетарных изменений и необходимостью соответственного изменения человеческого сознания и мышления, создаются на территории Алтая особо охраняемые природные территории (ООПТ)» [2; 103].

Особенность духовной культуры алтайцев – алкыш, свободная молитва.

«Народ воспевае в своих молитвах свою землю Алтай, его величественную природу, воспевае и обожествляет, одушевляет нужную идею истины. Это и есть Алтайская Духовная Доктрина. Алтайская Духовная Доктрина учит, что дух человека един с духами природы. Алтайская Духовная Доктрина – это и есть природная доктрина человеческого мышления. В нынешнее время все существующие доктрины конкретно людям ничего не дали, осталась только Природная Доктрина. Вера в свое будущее только с природой... Без природы человек никто, природа без человека – это рай» [1; 108].

Обряд завязывания ленточек – кыйра (дьалама) есть процесс внутреннего диалога человека со своим создателем, природой Алтая, духом Алтая. И сопровождается свободной молитвой, благопожеланиями.

По мировоззрению алтайцев, дух Алтая всегда заботится о своей природе, в том числе и о человеке. Это созвучно с теорией биотической регуляции окружающей среды, которая является единственной научной базой устойчивого развития в настоящее время. «Так как внешние по отношению к биосфере процессы в космосе и в недрах Земли вызывают направленное изменение окружающей среды, то они уже давно должны были привести природную среду Земли к состоянию, не пригодному для жизни, подобно состоянию соседних планет. Для этого понадобилось бы всего несколько миллионов лет. Единственным объяснением, почему этого не произошло, может быть только существование на Земле жизни биоты, использование солнечного излучения окружающей среды на основе динамически замкнутых круговоротов веществ, потоки которых на много порядков превышают потоки разрушения окружающей среды. Этот механизм назван биотической регуляцией окружающей среды» (Горшков, 1995) [3; 98].

Почитание духов гор, рек, озер, водопадов выражается через соблюдение определенных правил поведения и проведение обрядов. Правила поведения в горах: нельзя шуметь, кричать, включать музыку. Это есть правила техники безопасности в горах во избежание камнепадов, лавин.

Любование новой луной есть процесс любования ночным звездным небом, который развивает наблюдательность, понимание причинно-следственного характера природных явлений.

Особое место в духовной культуре алтайцев занимают правила поведения, обычай почитания источников – аржанов и водопадная практика. Перед путешествием важны определенные правила – «бай тудар». Обряд поклонения с благопожеланиями совершается после чистки прилегающих территорий источника от старых останков деревьев, кустарников, мусора.

Каждый род алтайцев имеет священного почитаемого животного или птицу – «Байана» и в определенное время совершает обряд поклонения «Байана чалузы».

Растения почитаются алтайцами так же, как и почитаемые животные. Каждый род имеет свое дерево, называемое «Яйаачы». При необходимости использования почитаемого дерева рода человек должен совершать обряд поклонения и спросить хозяина Алтая о необходимости того или иного дерева.

Также с большим почитанием алтайцы относятся к цветам и целебным растениям. У алтайцев вообще было не принято дарить цветы до последних времен.

Целебные травы собирались только для использования в лечебных целях. Не было понятия сбора целебных трав для продажи или в целях наживы. Сбор трав сопровождался благопожеланиями и песнями об Алтае. В таком случае считалось, что в травах и корнях растений будет больше живительной силы.

Соблюдение культа растений, животных алтайцами на практике есть в целом охрана множества видов флоры и фауны.

Духовная культура алтайцев есть практический опыт экологического взаимодействия с природой и представляет ценность в эпоху смены стереотипа потребительского отношения человека к природе на новое природосберегающее, заключающееся в целесообразной деятельности и поведении человека.

Обычаи, традиции, обряды, народное творчество (сказки, мифы, легенды, пословицы, горловое пение – «кай черчек») являются кладезем экологического воспитания подрастающего поколения.

Литература

1. Тундинова, А. В. Восходящая страна Алтай / А. В. Тундинова. – Горно-Алтайск, 2000. – С.106
2. Экология и культура : учеб. пособие для 10–11-х кл. ст. звена общеопр. шк. / ред. И. А. Жерносенко. – Горно-Алтайск, Барнаул, 2009. – С. 103.
3. Данилов-Данильян, В. И. Экологический вызов и устойчивое развитие : учеб. пособие / В. И. Данилов-Данильян, К. С. Лосев. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 98.

Че Инна Ериевна,

*старший преподаватель кафедры корейской филологии,
Институт экономики и востоковедения*

Основные формы и методы обучения нравственности в школах Республики Корея

Процесс воспитания осуществляется в различных формах при помощи разнообразных методов, приемов и воспитательных средств.

Понятие «формы воспитания» в педагогической литературе определяют как способ организации воспитательного процесса, которые в самом общем виде отражают отношения, складывающиеся между преподавателем и учениками. В сложном процессе нравственного воспитания преподаватель может влиять на ученика как непосредственно – с глаза на глаз, так и опосредованно – через его товарищей, ученический коллектив.

Под методами воспитания понимают способы воздействия учителей на учеников и организацию их деятельности. Методы нравственного воспитания выступают как пути и способы формирования нравственного сознания, развития моральных чувств и выработки навыков и привычек поведения.

Выбор методов зависит от содержания воспитательной деятельности, ее направленности.

В общеобразовательных школах Республики Корея в целях эффективного осуществления дисциплин нравственной направленности используется пособие «Руководство для преподавателя». Данное руководство четко определяет цели и задачи учебного курса по нравственному воспитанию учащихся, включает основные принципы методики преподавания, содержит различные формы ведения уроков по нравственному воспитанию. Особенностью «Руководства» является то, что структура, содержание, методика выстроены на примерах и иллюстрациях, то есть, используя это пособие, можно варьировать различные формы и содержание руководящего материала, преподаватель может менять модель, этапы урока так, чтобы они соответствовали времени, ситуации, способностям учащихся.

Модель общего занятия по нравственному воспитанию выстроена в обычной форме: ознакомление с природой нравственной проблемы, подбор примеров и ситуаций по проблеме, понятие целесообразности и смысла норм морали. Полученные знания подкрепляются тренингами по нравственному размышлению, где упор делается на мотивацию практического осуществления знаний [2; 30–32].

Существует несколько видов моделей, используемых при обучении нравственности.

Стратегия правильной жизни. Модель такого занятия связана с практическим курсом «Учимся рассуждать», смысл которого заключается в том, что прежде чем заставить учащегося совершить действие нравственного характера, надо ознакомить его с причинами и аргументами нравственного поведения. Затем учащийся проявляет желание совершить нравственный поступок и далее в жизни поступает только правильно.

Анализ абстрактных понятий. Расширение знаний об абстрактных понятиях, таких, как дружба, порядок, дружелюбие, добро, честность, благотворительность. Осуществление данной модели происходит по схеме: распознавание абстрактного понятия – осознание понятия и ситуации – воображение ситуации, проверка умений анализировать понятия – упорядочивание умений и навыков анализа.

Коллективное исследование. Модель представляет собой один из способов повышения сознательного участия учащегося в решении заданной проблемы, умения определить характер проблемы. Данная модель специфична тем, что коллективное участие учащихся в практическом мероприятии по решению заданной проблемы помогает не только эффективно варьировать темы занятий, но также помогает каждому учащемуся практиковать навыки ролевого участия в обществе.

Разногласия нравственных ценностей. Данную модель можно внедрить на занятиях в виде дискуссии по проблемам нравственности в обществе. Во время анализа представленной ситуации учащийся имеет возможность самостоятельно принимать решения, а также учиться обосновывать свою точку зрения по заданной проблеме.

Газеты в курсе обучения. Газета как источник реальных событий является прекрасным материалом для практических занятий, важным элементом, стимулирующим мотив и побуждение учащегося к новому методу обучения. Газета, содержащая различную информацию о жизни общества, передающая реальность событий, играет роль путеводителя в расширении кругозора учащегося. Использование газет в обучении очень полезно для развития навыков правильного поведения, понятия нравственных ценностей, воспитания национального духа.

Принятие решения. Принять решение – значит сделать вывод в результате глубокого размышления. Применение такой модели на занятиях очень полезно для развития навыков правильного поведения в обществе, которые помогают в решении созидательных, рациональных, моральных вопросов как в коллективе, так и индивидуально.

Рассказы о нравственности. Самый естественный и универсальный способ выражения мыслей при помощи языка. В обучающем процессе изложение рассказа осуществляет взаимокommunikацию между преподавателем и учащимися. Изложение рассказа может происходить в совершенно разных формах. По ходу рассказа отмечаются положительные и отрицательные примеры, выражаются симпатии или антипатии к прочитанному, выслушивается критика.

Ролевые игры. Предоставляют учащимся возможность обсуждать предложенные ситуации, помогают учиться вносить свои предложения

о том, как поступит герой в той или иной ситуации, помогают оценить результат поведения или поступка, вынести свое решение по заданной проблеме. Наиболее положительным является участие самого учащегося в ролевой игре, которая вызывает чувства, эмоции и действия нравственного характера. Пройдя такой курс обучения, учащийся начинает понимать результат своих действий и поступков в реальной жизни, осознавать, что все это исходит из результата его действий, а также то, что на него могут повлиять поступки и мысли собеседника, ближнего.

Благотворительность. Благотворительность – это действие одного человека или группы людей с целью оказания помощи другим людям или внесения вклада в общество из безвозмездных соображений на добровольных началах. Для благотворительности характерны такие качества, как добрая воля, альтруизм, чувство безвозмездной помощи, стойкость. Через проведение практических мероприятий благотворительного характера учащийся овладевает новыми знаниями и технологиями, учится разбираться с проблемами реальной жизни.

Контакт с семьей. Модель связи и соучастия членов семьи в этическом воспитании учащегося является одним из педагогических обучающих способов, который имеет много ограничений, однако дополняет курс обучения, повышая его эффективность. В особенности для учащихся младших классов семья является первостепенным социологическим средством общения, важным средством этического совершенствования. Учитывая связь учащегося с членами своей семьи, преподаватель может представить модель контакта с семьей в виде совместного планирования, осуществления и анализа нравственного поступка.

Модель воображения/предположения. В случае невозможности проведения практического мероприятия, направленного на овладение реальным опытом, на помощь приходит модель воображения или предположения, которая позволяет учащемуся испытать заданный опыт путем проведения эксперимента, который может быть достигнут при помощи компьютерных технологий.

Модель обучение + игра (викторина). В настоящее время в сфере образования РК одной из наиболее привлекательных форм обучения можно назвать модель обучение + игра. Самыми распространенными примерами такой формы обучения являются открытые уроки в школе, материалы мультимедиа, образовательное телерадиовещание, телевикторины центральных телекомпаний KBS, MBC, SBS. Урок-викторина является одной из форм проведения интересного и увлекательного занятия, стимулирующей проявление чувств и эмоций у учащихся в свободной атмосфере общения.

Собеседование. Метод собеседования представляет собой диа-

лог между преподавателем и учащимся, посредством которого происходит оценка овладения учащимся конкретным материалом. То есть в беседе с учащимся преподаватель задает вопросы, а учащийся отвечает на них. При помощи такого метода преподаватель имеет возможность уточнить те моменты знаний учащегося, которые не проявились во время обучения при промежуточном контроле, также можно задать дополнительные уточняющие вопросы по теме. Даже если учащийся еще не владеет профессиональными знаниями, он может свободно изъясниться в беседе. Именно поэтому конструктивное собеседование называют наиболее приемлемой формой нравственного обучения и оценки знаний учащегося.

Метод собеседования может проводиться в различных формах: преподаватель и учащийся один на один, несколько преподавателей и один учащийся, преподаватель и несколько учащихся, несколько преподавателей и несколько учащихся.

Данный метод имеет несколько положительных моментов: получение глубоких знаний и информации, получение материала и информации, проявление гибкости знаний и навыков. Данный вид контроля позволяет преподавателю объективно оценивать не только успехи учащихся, но и свой вклад в развитие нравственного воспитания.

Литература

1. Сон, Ильджэ. Саго кеюкый иронква сильчжэ (Теория и практика философии образования) / Ильджэ Сон. – Сеул, 1989.
2. Сон, Инсу. Хангук кеюк енгуса (История южнокорейского образования) / Инсу Сон. – Сеул, 1992.
3. Yoon, Byung-hee, An Analysis of the High School Curriculum and Textbook; Focusing on the Democratic-Education Related Subject Areas / Byung-hee Yoon // Korean Educational Development Institute. Annual Report. – Seoul, 1992.
4. И, Кынчхоль. Тхониль кеюнъон (Идея объединенного образования) / Кынчхоль И. – Сеул, 2000.

*Шалкус Г. А.,
зав. кафедрой российской истории,
кандидат исторических наук, доцент,
Институт истории, социологии и управления*

Медицинское обслуживание рабочих-нефтяников Сахалина в 20–60-е годы XX века

Нефтяная промышленность является ведущей отраслью в Сахалинской области. Успех ее функционирования во многом зависит от состояния здоровья тружеников отрасли. Сложные климатические условия, тяжелая работа, отсутствие условий для нормального отдыха и сна – все это быстро истощало силы многих рабочих, делая их легкой добычей болезней. Чаще всего рабочие болели от расстройства органов пищеварения из-за «отвратительной охинской воды» [6; 70] и получения производственных травм. Большое количество заболеваний возникало из-за плохого положения дел с медицинской помощью.

В 1927 году больница имела только в Охе, расположенная в японском здании и рассчитанная на двадцать коек [2; 409]. Персонал больницы был небольшой: восемь человек младшего персонала, врач и фельдшер. Городская больница принимала рабочих нефтепромыслов на общих основаниях. В амбулаториях наблюдались большие очереди; совершенно не была организована медицинская помощь по вызову врача на дом. Комплектование больницы было поставлено крайне неудовлетворительно. При такой постановке лечебного дела, а также в условиях возрастающей численности населения единственная больница в районе с нагрузкой не справлялась. Налицо было постоянное перезаполнение больницы более чем в два раза [1; 28].

А между тем уровень заболеваемости рабочих неуклонно рос. Из-за неудовлетворительной медицинской помощи в русской больнице рабочие с нефтепромыслов обращались за помощью к японскому врачу. Японская администрация обеспечивала свою больницу достаточным количеством медикаментов, и руководители нефтяного треста часто прибегали к их помощи. Правда, бывали случаи, когда японский врач оказывался бессильным перед такими заболеваниями, как желудочные или эпидемии.

Руководители партийных органов на Северном Сахалине неоднократно обсуждали на заседаниях бюро вопрос о постановке медицинской помощи на предприятиях нефтяной промышленности.

При высокой заболеваемости рабочих в отдаленных от населенных пунктов местах положение с врачом-санитарным обеспечением обстояло очень плохо. Медицинские работники предупреждали руководителей пунктов Москальво, Лагури и Кайган о возможности развития инфекционных заболеваний, обещали ввести карантин, однако обещание свое не выполнили, и вскоре в эти районы были завезены болезни с материка. В результате создалась ситуация полной безнадёжности, когда в названных районах в 1931 году вспыхнула эпидемия целого ряда болезней (тифа, дизентерии, кори, скарлатины). Умерло тринадцать детей [11; 118]. Бюро Охинского райкома ВКП (б), рассмотрев данный вопрос на заседании, отмечало, что отсутствие продовольствия и медикаментов в Охе из-за несвоевременного их привоза усугубило развитие эпидемии и помешало возможности вести с ней борьбу. В связи со сложившимся в Охе чрезвычайным положением райком партии обязал райисполком мобилизовать все медикаменты и медперсонал на борьбу с эпидемией, в особенности в сезонном городке, где была очень большая скученность населения. Местные власти вышли с ходатайством к концессионеру об отпуске лекарств, необходимых для борьбы с эпидемией, в чем они не получили отказа.

В 1932 году СНК СССР было принято специальное постановление, которое предусматривало открыть в Охе больницу на 120 мест, амбулаторию, а в нефтяных районах – три медицинских пункта [14; 1]. В 1939 году на развитие здравоохранения было выделено 3 млн. руб. [12; 472].

Большие потери рабочего времени были вызваны цингой. Как отмечал заведующий здравотделом Островерхов, рост заболевания цингой «...вызван не особенностями сахалинского климата, а только недостаточным завозом продуктов питания, главным образом, жиров, мяса и овощей, это подтверждается тем фактом, что за время концессий снабжение продуктами питания значительно лучше, случаев сильных заболеваний совершенно не наблюдалось...» [3; 126 об.]. Цингой болели, как правило, те рабочие, которые прибыли на Сахалин с материка и не смогли быстро адаптироваться к местным условиям. Только за один год было зарегистрировано 1702 случая заболевания цингой [8; 31].

Анализ движения заболеваний цингой, проведенный в тресте «Сахалиннефть» в 1932 году, показал, что в июне, июле и августе из-за заболевания вышли из строя сотни людей. Именно в эти месяцы, которые являлись наиболее благоприятными для ведения работ, трест буквально «задышался» от недостатка рабочей силы. В июне 1932 года цингой болели 204 чел., потери рабочего времени составили 5181 день; в июле – 558, потери – 22033; в августе – 243 чел.,

потери – 12277 дней. Спад заболеваемости произошел в сентябре, когда число заболевших цингой сократилось до 113 чел., потери рабочего времени – 5443 дней. Всего за год переболело 1425 чел. Общие потери рабочего времени составили 53596 дней. На одного рабочего потери рабочего времени составляют 37,6 дня. По социальному страхованию выплачено за один только этот период времени 311334,27 руб. [3; 126 об.].

Такой высокий уровень заболеваемости повлек за собой временную или полную потерю трудоспособности и, конечно, заметно повлиял на заработок, снижая уровень материального обеспечения.

Медицинское обслуживание рабочих промыслов находилось в неудовлетворительном состоянии и в годы Великой Отечественной войны. Не хватало медицинских кадров, лекарств, ухудшалось медицинское обслуживание населения. На промысле Эхаби врача совсем не было, в отличие от других промыслов. Все медицинское обслуживание нефтяников осуществлялось медицинской сестрой. Для получения квалифицированной помощи рабочие Эхаби вынуждены были ходить в Оху за 12 км [7; 212].

После окончания Великой Отечественной войны положение с медицинским обслуживанием рабочих мало чем отличалось от довоенного уровня. В 1946 году в Охе функционировала центральная больница с филиалом на 23-м участке. Для обслуживания женщин и детей была открыта детско-женская консультация с филиалом на 23-м участке. В Эхаби работала амбулатория и имелась родильная палата на три места. Состояние всех помещений было удовлетворительным. В амбулаториях и больнице не хватало среднего медицинского персонала, врачей совсем не было [4; 8 об.]. Из 160 врачей, необходимых для медицинских учреждений области, на 1 мая 1946 года фактически имелось 57. В районах нахождения нефтяных промыслов – при их большой разбросанности и бездорожье – на территории в сотни километров работало по два-три врача, которые не в состоянии были оказывать людям своевременную помощь [13; 270]. В тресте и на нефтепромыслах 2/3 инженерно-технических сотрудников нуждались в замене из-за плохого состояния здоровья. На местах оздоровительных мероприятий не проводилось, так как не имелось ни дома отдыха, ни санатория [5; 25].

Вопрос медицинского обслуживания рабочих нефтяной промышленности Сахалинской области в 50–60-е годы XX века по-прежнему занимал важное место в работе объединения «Сахалиннефть». В середине 60-х годов в Охинском районе находилось 57 предприятий нефтяной промышленности с общей численностью свыше 17 тыс.

человек, в том числе 5600 женщин [10; 229]. В эти годы преобладающее значение имели работы под открытым небом, что не могло не повлечь рост заболеваний. К этому следует добавить отсутствие регламентированного перерыва для приема пищи, воздействия газовыделений, сырой нефти, шума, пыли, цемента, паров кислот, вибраций и ионизирующей радиации.

Основу лечебно-профилактической работы медучреждений, обслуживающих нефтяников, составляли цеховой принцип диспансерного обслуживания рабочих, объединение лечебных учреждений в медсанчасть, учет заболеваний и травматизма с временной утратой трудоспособности в целом и по цехам и на этой почве – разработка необходимых санитарно-гигиенических и лечебно-профилактических мероприятий с последующим составлением комплексного плана работы.

Все промыслы и предприятия закреплялись за лечебно-профилактическими заведениями. В 1951 году обслуживанием нефтяников занимались Охинское городское больнично-поликлиническое объединение, больнично-амбулаторное объединение, созданное на промысле Катангли, и врачебные здравпункты, имеющиеся на промыслах Оха, Лагури, на нефтеразведках Эрри, Гиляко-Абунан, Нутово и Паромай. В 60-е годы было организовано обслуживание рабочих не только в дневное, но и в вечернее время, в выходные и праздничные дни. Систематически проводились целевые и периодические осмотры, особенно в отношении рабочих, занятых на вредных для здоровья участках. Как и в довоенные годы, острой проблемой являлся дефицит врачей. В штатном расписании за 1951 год общее число врачей составляло 70,5 единицы, фактически в медицинских учреждениях значилось 43 человека [9; 34]. При этом следует отметить, что на Охинском, Лагурийском и Эррийском промыслах, а также в Москальво вместо врачей работали фельдшеры. Недостаток в профессиональных медицинских кадрах ощущался и в Охинской городской больнице.

В 60-е годы получили широкое распространение осмотры рабочих бригадным методом с участием врачей-специалистов. В октябре 1964 года и в октябре 1965 года были организованы два цеховых участка, врачи которых обслуживали рабочих крупных промышленных предприятий города Охи. В их числе значились и нефтяные предприятия. Цеховые врачи вели прием работников этих предприятий в поликлинике и здравпунктах, принимали участие в выполнении планов по оздоровлению и снижению заболеваемости рабочих, участвовали в медицинских осмотрах. Организация выездов врачей

с целью оказания лечебно-профилактической и консультативной помощи врачам участковых больниц и работникам фельдшерско-акушерских пунктов стала частым явлением. В 1965 году было организовано 63 таких выездов врачей, в которых приняли участие 76 врачей-специалистов [10; 230].

Многие вопросы медицинского обслуживания нашли отражение в решениях исполкома Охинского городского и Ногликского районного Советов и соответствующих заседаний партийных органов. Только за 1964–1965 год положение дел в здравоохранении обсуждалось на заседаниях исполкомом более двадцати раз. Большая работа по улучшению условий труда, снижению заболеваемости и травматизма была проделана на предприятиях объединения «Сахалин-нефть» по линии обкома нефтехимпрофсоюза, по инициативе руководителей предприятий и местных комитетов совместно с медицинскими работниками. Архивные документы свидетельствуют, что за первое полугодие 1965 года на технику безопасности и промсанитарию из выделенных 358700 руб. было израсходовано 190017 руб., в том числе на технику безопасности – 89110 руб., вентиляцию – 6110 руб., санитарно-бытовое устройство – 92661 руб. Проводимая профилактическая работа позволила снизить заболеваемость рабочих в 1963–1965 годах. Снижение заболеваемости на предприятиях нефтяной отрасли иллюстрируют следующие данные. В 1962 году наблюдалось 19623 случая заболеваемости, в 1963-м – 17492, в 1964 году – 15562, соответственно сократилось и количество дней нетрудоспособности – 205835 дней, 185639, 169765 [10; 231].

У руководителей объединения вызывало тревогу слишком медленное снижение производственного травматизма. В 1965 году имело место 369 производственных травм с потерей 6217 рабочих дней. Причиной высокого травматизма являлись нарушение правил техники безопасности, отсутствие надлежащего освещения в ночное время, пренебрежительное отношение к защитным приспособлениям при работе на станках и механизмах, нередкими были случаи получения травм рабочими, работавшими в нетрезвом виде, плохое состояние дорог и тротуаров.

Анализ заболеваемости показывает, что наибольший удельный вес в общей заболеваемости у нефтяников занимают простудные за-

болевания. Высокий уровень заболеваний по простудным формам объясняется трассовым характером работ и неудовлетворительной транспортировкой рабочих к месту работы. По-прежнему не хватало специализированных для перевозки людей автобусов, для этих целей в основном использовали грузовые машины и тракторы.

Литература

1. Государственный архив Хабаровского края (ГАХК). Ф. 353. Оп. 3. Д. 107.
2. ГАХК. Ф. 668. Оп. 1. Д. 56.
3. Государственный исторический архив Сахалинской области (ГИАСО). Ф. 53. Оп. 1. Д. 515.
4. ГИАСО. Ф. 53. Оп. 1. Д. 283.
5. ГИАСО. Ф. 217. Оп. 1. Д. 138.
6. ГИАСО. Ф. П-2. Оп. 1. Д. 102.
7. ГИАСО. Ф. П-4. Оп. 1. Д. 167.
8. ГИАСО. Ф. П-14. Оп. 1. Д. 9.
9. ГИАСО. Ф. П-4. Оп. 31. Д. 174.
10. ГИАСО. Ф. П-14. Оп. 14. Д. 544.
11. ГИАСО. Ф. П-14. Оп. 1. Д. 4а.
12. ГИАСО. Ф. П-210. Оп. 3. Д. 4.
13. Губернаторы Сахалина. – Южно-Сахалинск, 2000.
14. НА СОКМ. Ф. 1. Оп. 3. Д. 22.

*Щеглов В. В.,
кандидат исторических наук,
доцент*

Становление и развитие пивоваренной промышленности на Сахалине до 1945 года

Вопросы становления различных отраслей сахалинской экономики не раз были предметом исследования целого ряда историков, и любой желающий может найти не один десяток публикаций по данной тематике. Однако история пивоваренной отрасли – белое пятно. Имеются фрагментарные включения в материалы, касающиеся общей истории экономики Сахалина. Мы полагаем, что данный пробел необходимо восполнить хотя бы по причине того, что производство и потребление пива являются индикаторами стабильности развития той или иной территории. Анализ статистики показывает, что рост производства и потребления пива в отдаленных регионах происходит там, где начинают создаваться условия для формирования постоянного населения. Там, где этого нет, побеждают крепкие алкогольные напитки.

В период военно-каторжной колонизации Сахалина, стремясь создать более-менее благоприятные условия для перевоспитания осужденных, администрация острова довольно строго относилась к спиртным напиткам, пытаясь (впрочем, безуспешно) бороться со стремлением большинства сахалинцев к пьянству. Власти издавали указы и распоряжения о запрещении частного алкогольного бизнеса, продажи водки ссыльнокаторжным и ссыльнопоселенцам и самогонварения. В частности, в приказе начальника острова Сахалин В. О. Кононовича от 5 февраля 1890 года № 64 говорилось: «Основываясь на предложении Приамурского генерал-губернатора от 27 мая 1888 года № 355 и последовавшим между министрами внутренних дел и финансов соглашении по поводу продажи спирта и крепких напитков из лавки колонизационного фонда, я, с одобрения главного начальника края, считаю необходимым опубликовать следующие правила в видах возможного ограничения злоупотреблений по ввозу сих напитков на Сахалин и тайной торговли ими.

1) Никто из частных лиц на острове не может заниматься торговлей спиртом, водками, виноградными винами, **портером, пивом, элем** (выделено нами. – Авт.) и вообще никакими крепкими напитками российского или иностранного приготовления;

2) Ввоз сих напитков для потребностей населения, служащих, воинских частей и казны разрешается только Колонизационному фон-

ду на его собственные средства и не иначе, как по формальным удостоверениям начальника острова, на основании которых Акцизное управление будет выдавать провозные свидетельства;

3) Всякие иные способы ввоза [помимо указанных], а равно приобретение неоплаченного акцизом спирта с судов воспрещается и должно преследоваться...»¹.

Тем не менее очевидцы, посетившие Сахалин в конце XIX века, утверждают о поголовном пьянстве среди поселенцев, о спирте как синониме денег в расчетах между жителями острова. А. П. Чехов писал по этому поводу: «Ссылный развлекается тайно, воровским образом. Чтобы добыть стакан водки, который при обыкновенных условиях обходится только в пятак, он должен тайно обратиться к контрабандисту и отдать ему, если нет денег, свой хлеб или что-нибудь из одежды. ...Кулаки из ссыльных в тайной торговле спиртом и водкой наживаются состояния; это значит, что рядом со ссыльным, имеющим 30–50 тысяч, надо искать сотни людей, которые систематически растрачивают свою одежду и пищу»². Ему вторил Влас Дорошевич: «Денежная единица Корсаковского округа – бутылка спирта...»³.

Среди ссыльнокаторжных пиво воспринималось как атрибут прошлой, может быть, даже счастливой жизни. В своем очерке «Плебей» Влас Дорошевич описывает мечту одного из сахалинцев следующим образом: «Когда он хочет рассказать о себе что-нибудь необыкновенно-величественное из своей прошлой жизни, он говорит:

– И спросил я себе, братцы вы мои, пива полдюжины!»⁴.

В указанное время пиво на острове не производилось, а доставлялось небольшими партиями пароходами Добровольного флота как груз Колонизационного фонда. Вероятно, в некоторых семьях крестьян-ссыльнопоселенцев пиво изготовлялось кустарным способом, но в незначительных количествах и только для личного потребления. Известно, что наиболее доступным для сахалинцев было пиво из Владивостока, где его производство началось в 70-е годы XIX века. По данным вла-

¹ Российский государственный исторический архив Дальнего Востока (РГИА ДВ). Ф. 702. Оп. 1. Д. 135. Л. 10.

² Чехов, А. П. Остров Сахалин / А. П. Чехов. – Южно-Сахалинск, 1995. – С. 448–449.

³ Дорошевич, В. Сахалин. Каторга. – Кн. I : Укрощенный хам / В. Дорошевич. – М. : Издатель Захаров, 2001. – С. 114.

⁴ Дорошевич, В. Указ. соч. Кн. III : Сахалинское «Монте-Карло» / В. Дорошевич. – С. 116.

дивостокского краеведа Нелли Мизь, в 1882 году на заводе купца 2-й гильдии Готлиба Штейнбаха было «произведено 55 варок и получено пива 9000 ведер. Пиво вываривали из ячменя, который покупался в Ханкайской и Суйфунской округах... Хмель доставлялся из Баварии»⁵. В 1899 году в Приморской области четыре предприятия, принадлежавших частным лицам, успешно варили европейские сорта пива. Кроме того, семь небольших кустарных предприятий, выпускавших так называемое «манзовское» пиво из риса, принадлежали китайцам. В 90-е годы пиво стали производить в Хабаровске. В 1892 году здесь производили пиво два завода, принадлежащие германскому подданному Люббену и датскому подданному Ноюксу. В Амурской области в конце XIX века производили пиво пять заводов⁶. Местные купцы отправляли на остров небольшие партии пива, главным образом, в Александровский пост, — на баржах по Амуру и Татарскому проливу.

Подводя предварительный итог сказанному, следует констатировать, что в период военно-каторжной колонизации пивоварение на Сахалине, в отличие от других регионов Дальнего Востока, развития не получило. Потребитель получал завозное пиво.

После окончания Русско-японской войны в 1908 году Сахалин стал местом, свободным для вольного заселения. Приамурский генерал-губернатор, стремясь создать условия для переселения в общем морально устойчивого крестьянского населения, обратил внимание на упорядочение торговли спиртными напитками. В обязательном постановлении от 11 марта 1908 года отмечалось: «...я, согласно ходатайства об этом военного губернатора о. Сахалин, постановляю в отношении указанного острова:

воспретить всем торгующим крепкими напитками, равно содержателям трактиров, ресторанов, буфетов и других заведений, где производится продажа распивочно, отпуск спиртных напитков и пива нижним чинам. Виновные (содержатели, приказчики или сидельцы) в нарушении сего будут подвергаться взысканиям в административном порядке, не превышающем заключения в тюрьме на 3 месяца или денежного взыскания до 3000 рублей...»⁷.

⁵ Мизь, Н. Пиво во Владивостоке пили и любили всегда / Н. Мизь // Владивосток : Интернет-версия газеты. — Режим доступа : http://www.vlad-news.ru/magazin.php?id=9&idnews=13346¤t_magazin=1042

⁶ Там же. С. 101.

⁷ РГИА ДВ. Ф. 702. Оп. 2. Д. 449. Л. 101.

Помимо введения запретительных мер, властями предпринимались и попытки производства. В 1909 году в посту Александровском открылся первый небольшой пивоваренный завод. В 1911 году в штате завода числились два пивовара⁸, зарегистрированные в списках местных ремесленников⁹. Реализация готовой продукции происходила в четырех пивных лавках, три из которых находились в Александровске, а одна — в Тымовском округе. Однако сахалинцы пальму первенства в своих предпочтениях отдавали отнюдь не пиву. Не выдержав конкуренции с водкой, владельцы пивоваренного завода сокращали производство и увольняли персонал. В 1912 году пивоварением на острове занимался лишь один пивовар¹⁰. Пивные лавки после недолгого существования закрывались, и в 1913 году осталась только одна — в Тымовском округе¹¹.

В конце 20-х–30-е годы Северный Сахалин превратился в гигантский человеческий муравейник. Всего за два-три года на острове возникли десятки предприятий, остро нуждавшихся в кадрах. В результате за двенадцать предвоенных лет (с 1929 по 1940 год) население увеличилось в 7,8 раза — с 15 до 117 тыс. человек¹². В первой половине 30-х годов сахалинские хозяйствующие организации, стараясь любой ценой выполнить государственные планы, мало заботились о создании приемлемых условий для жизни, что способствовало сохранению высокого уровня миграционной подвижности населения.

Стремясь хоть как-то минимизировать текучесть кадров, областное руководство в середине 30-х годов обратило внимание на развитие жилищного и культурного строительства, на производство некоторых продовольственных и промышленных товаров, пользовавшихся спросом у населения и недорогих по себестоимости. Пиво оказалось в списке социально значимой продукции.

В 1934 году в Александровске был построен пищекомбинат Сахнаба Наркомата пищевой промышленности РСФСР. В 1936 году на его базе началось строительство пивоваренного завода проектной мощнос-

⁸ РГИА ДВ. Ф. 702. Оп. 2. Д. 2371. Л. 95.

⁹ Там же. Л. 109–110.

¹⁰ Там же. Д. 663. Л. 243 об.

¹¹ Обзор Сахалинской области за 1913 год. — П. Александровский, 1914. — Л. II–III.

¹² Экономика Сахалина: учебник для вузов / Бок Зи Коу, М. С. Высоков. — Южно-Сахалинск, 2003. — С. 52.

тью до 10000 гектолитров пива в год. Руководил строительством завода директор пищекомбината Афанасий Иванович Мартышко. В начале третьего квартала 1937 года завод был пущен в эксплуатацию. В штатном расписании числилось 22 производственных единицы, однако фактически в 1937 году работало девять рабочих и один инженерно-технический работник¹³. Первоначально завод был оснащен самым примитивным оборудованием, вследствие чего весь процесс варки пива основывался на ручном труде. Потребности в солоде и хмеле обеспечивались за счет централизованного завоза с материка. Разнообразием ассортимента первенец сахалинского пивоварения не мог похвастать. «Жигулевское» было единственным сортом, производимым на заводе в 1937 году. В первый год было произведено всего 2739 гектолитров¹⁴ – менее одной трети от потенциальной мощности завода.

Начало промышленного пивоварения на Сахалине пришлось на время массовых репрессий. Не избежали трагической участи и первые руководители пищекомбината. Невыполнение плана, неизбежные трудности становления нового предприятия органами ОГПУ были расценены как «вредительство». Все это вкупе с обвинением в «право-троцкистской» деятельности стало основанием для ареста А. И. Мартышко, осуждения его 22 марта 1938 года и расстрела¹⁵. Несколько ранее – 17 августа 1937 года, был арестован за «попытку нелегального перехода государственной границы СССР и антисоветскую агитацию» мастер-пивовар Александровского пищекомбината Яков Карлович Кейшинг. Назначенная на место директора пищекомбината Евдокия Михайловна Михайлова была арестована всего после нескольких дней работы в новой должности – 4 марта 1938 года¹⁶.

Однако вредительство здесь было ни при чем. Объективно пивзавод был не в состоянии выйти на проектные мощности, так как работал только вторую половину 1937 года, и поэтому годовой план не мог быть выполнен. Кроме того, в ходе эксплуатации выяснились большие огрехи в размещении завода. Площадка под корпуса пищекомбината была выбрана неудачно: болотистая местность преподносила

много неприятных сюрпризов работникам, в особенности в дождливый период, затопляя производственные помещения и подъездные пути. Руководство пищекомбината было вынуждено постоянно направлять значительную часть сил и средств на борьбу с природой.

Проблемы природного характера усугублялись острой нехваткой кадров. Текучесть на комбинате была огромной из-за отсутствия жилья даже для специалистов¹⁷. Другие сферы социальной инфраструктуры также оставляли желать лучшего. На комбинате не было даже более-менее приспособленного помещения, где рабочие могли отдохнуть и помыться после смены¹⁸. Сами по себе морально-психологические характеристики кадрового состава пищекомбината и пивзавода находились на крайне низком уровне. За первое полугодие 1937 года с предприятия было уволено 68 человек – больше половины работников – в основном за пьянство на рабочем месте, воровство готовой продукции и прогулы¹⁹.

В 1938 году ситуация к лучшему не изменилась. Вынужденные простои ставили под большой вопрос возможность нормальной работы. Невзирая на усилия очередного директора пищекомбината Кондрашенко, государственный план 1938 года был выполнен всего на 52,2 % – 5221 гкл.²⁰

Невыполнение плана было обусловлено рядом причин. Помимо негативной роли репрессий, социально-кадровых проблем, трудностью огромного масштаба в развитии пивоваренной отрасли стало безобразное снабжение предприятия сырьевыми и расходными материалами. Пищекомбинат полностью зависел от поставок с материка, срыв которых был главной причиной хронической нехватки приготовленных дрожжей и отсутствия солода в 1938 году²¹. Кроме того, работа стояла вследствие невыходов на работу из-за пьянства и других неуважительных причин. В результате в 1938 году на пивоваренном заводе было потеряно 11534 рабочих часа. Фактически завод простоял более трех месяцев²². Убытки от потерь рабочего времени составили сумму в 35,2 тыс. руб.²³

¹³ РГИА ДВ. Ф. 54. Оп. 1. Д. 156. Л. 32.

¹⁴ 1 гектолитр = 21,997 галлона или 100 литрам.

¹⁵ См.: Пашков, А. М. Книга Памяти жертв политических репрессий в Сахалинской области / А. М. Пашков, В. Л. Подпечников. – Южно-Сахалинск, 1996. – С. 46.

¹⁶ Там же. С. 225.

¹⁷ ГАСО. Ф. 54. Оп. 1. Д. 156. Л. 32.

¹⁸ Там же. Д. 153. Л. 5.

¹⁹ Подозрительная беспечность // Советский Сахалин. – 1937. – 20 сент.

²⁰ ГАСО. Ф. 54. Оп. 1. Д. 153. Л. 1.

²¹ Там же. Д. 156. Л. 32.

²² Там же. Д. 153. Л. 19.

²³ Там же. Д. 156. Л. 23.

На следующий год ценой значительных усилий руководства пищекомбината в различных направлениях ситуацию удалось стабилизировать, и пивоваренный завод стал стремительно набирать обороты. Предприятие перевыполнило план 1939 года, произведя 13746,6 гкл., что составило 263,3 % от результатов 1938 года. Производительность труда повысилась на 38,5 % по сравнению с 1938 годом²⁴.

В этот год были сделаны попытки расширить ассортимент. Руководство Александровского пищекомбината во главе с директором Яковом Ивановичем Букреевым предприняло попытки выпустить помимо «Жигулевского» небольшими партиями и другие сорта пива. По плану 1939 года из 12000 гкл. 9 тыс. приходилось на «Жигулевское» пиво, 3 тыс. – на «Русское»²⁵. Однако вследствие нехватки сырья пришлось вернуться к производству апробированного продукта. В первой половине 1939 года «Русское» пиво не производилось совсем. Лишь после того, как открылась навигация и пришел первый пароход с необходимым сырьем, завод приступил к варке этого сорта и в мае произвел 100 гкл., в июне – 120 гкл. этого сорта²⁶. «Московского» пива было произведено 200 гкл. стоимостью 5,6 тыс. руб.²⁷. В итоге в 1939 году план оказался выполнен в основном за счет «Жигулевского» пива.

В следующем году проблема расширения ассортимента продукции вступила в стадию успешной реализации. Руководству пищекомбината удалось наладить плановые поставки высококачественного солода с материка, что положительно отразилось на разнообразии продукции. Сортное пиво, пусть в небольших объемах, но предоставлялось местному потребителю. По валовым показателям план был выполнен на 120,2 %. Отпускная стоимость продукции достигла 446573 руб.²⁸.

Подсчет данных таблицы показывает, что общий объем произведенного сортового пива составил 852,66 гкл., или 4,4 %, явно недостаточно для сотысячного населения, но по сравнению с прошедшими двумя годами успех – налицо.

²⁴ ГАСО. Ф. 54. Оп. 1. Д. 157. Л. 23.

²⁵ ГАСО. Ф. 54. Оп. 1. Д. 153. Л. 29.

²⁶ Архивный фонд общего отдела администрации МО «Александровско-Сахалинский район». Ф. 76. Оп. 1. Д. 5. Л. 220.

²⁷ Там же. Оп. 2. Л. 351.

²⁸ ГАСО. Ф. 54. Оп. 1. Д. 189. Л. 7.

Таблица 1

Ассортимент выпускаемой продукции пивоваренного завода Александровского пищекомбината в 1940 году (в гкл.)²⁹

Сорт пива	Тара	План	Фактически
«Жигулевское»	Бочка	5500	13439,2
	Бутылка 0,75 л	3500	4865,7
	Бутылка 0,8 л	–	131,5
«Мартовское»	Бочка	–	25,16
	Бутылка	500	37,8
«Московское»	Бочка	–	361,58
	Бутылка	–	340,0
«Русское»	Бочка	–	27,7
	Бутылка	–	3,0
«Украинское»	Бочка	2500	–
Всего:		12000	19232,48

Успеху способствовало наличие комплексного подхода руководства пищекомбината к решению основных проблем развития пивоварения в Сахалинской области, заложенных в рамки третьего пятилетнего плана (1938–1942 годы).

Таблица 2

Планы III пятилетки по производству пива на Александровском пищекомбинате (гкл.)³⁰

Годы	1938	1939	1940	1941	1942
Объем пр-ва	10000	10000/12000*	12000/16000*	25000	30000

* Скорректированные по итогам прошедшего года планы.

Согласно плану, до начала 1943 года завод должен был увеличить производство пива до 30 тыс. гкл. При этом наиболее значительный прирост предполагался в последние два года пятилетки. Для этого предполагалось довести объемы бродительных емкостей

²⁹ ГАСО. Ф. 54. Оп. 1. Д. 189. Л. 7.

³⁰ ГАСО. Ф. 54. Оп. 1. Д. 134. Л. 7.

до 3371 гкл. В 1940 году проблема емкостей была снята: в бродильном цехе было установлено два дополнительных чана. Кроме того, в моечном отделении установлено оборудование для механической мойки посуды³¹.

В плане предусматривалось уменьшение зависимости производства от завозного сырья, в первую очередь – ячменя, путем организации производства собственного солода из местного ячменя. Для этого планировалось построить собственный солодовенный цех и сушилку, что и было исполнено в довольно короткие сроки³². В 1940 году за счет использования собственного сырья пивоваренный завод сэкономил 499,6 тыс. руб.³³. Тем не менее потребного количества солода из местного ячменя на острове было недостаточно, а хмель не выращивался совсем, вследствие чего его поставки с материка постоянно возрастали.

К достижениям руководства местного пищекома следует отнести и частичное решение кадровой проблемы путем расширения жилищного строительства и улучшения санитарно-бытовых и культурных условий жизни работников. В конце 1939 года на заводе числились 16 рабочих и два инженерно-технических работника³⁴, в 1940 году – 20 работников³⁵.

В течение 1939–1940 годов была в основном отлажена технология производства, что позволило добиться повышения качества продукции и приближения его параметров к требованиям общесоюзного стандарта 1926 года. В сентябре 1940 года директор пищекомбината Я. Букреев с гордостью заявил, что пивзавод по качеству может конкурировать с любыми заводами Хабаровского и Приморского краев³⁶. Современные экспертные оценки анализов выполнения рецептур по пивоваренному заводу за 1939 год³⁷ показывают, что директор не кривил душой: в целом сахалинское пиво этого периода можно считать если не отличным, то вполне стандартным.

³¹ ГАСО. Ф. 54. Оп. 1. Д. 183. Л. 62.

³² Там же. Д. 134. Л. 5.

³³ Там же. Д. 183. Л. 63.

³⁴ Там же. Д. 157. Л. 23.

³⁵ Там же. Д. 153. Л. 16.

³⁶ Букреев, Я. Каждому району – свой пищекомбинат / Я. Букреев // Советский Сахалин. – 1940. – 19 сент.

³⁷ См.: ГАСО. Ф. 54. Оп. 1. Д. 153. Л. 19.

Разносторонние усилия руководства в 1939–1940 годах дали неплохие результаты. Как и в 1939-м, план 1940 года был перевыполнен, и сахалинский потребитель получил через розничную торговую сеть 19232,66 гкл. пива³⁸. Пищекомбинат развернул собственную торговую сеть в Александровске и в населенных пунктах, расположенных в зоне досягаемости автомобильного транспорта предприятия, состоявшего из трех полуторок. Отдаленные населенные пункты снабжались пивом гужевым и морским транспортом Сахторга.

Перспективы отрасли на Северном Сахалине рисовались весьма радужные. Быстрое увеличение численности населения в предвоенные годы и рост числа потенциальных потребителей потребовали расширения производства и увеличения объемов выпускаемой продукции пищевой промышленности. В 1941 году областным руководством был разработан и стал осуществляться план мероприятий по расширению производства товаров широкого потребления и продовольствия. В соответствии с планом предусматривалось открытие к началу 1943 года в городе Оха еще одного пищекомбината, в составе которого предполагалось построить второй пивоваренный завод мощностью 15 тыс. гкл. с числом рабочих в 12 чел.³⁹.

Но реализации планов третьей пятилетки помешала Великая Отечественная война. Перед лицом смертельной опасности у страны возникли другие задачи, которые приходилось решать в ущерб многому. Пиво и стало продуктом, производством которого можно было пожертвовать. Во второй половине 1941 года начался процесс свертывания деятельности пивоваров. Строительство Охинского пивоваренного завода застопорилось и было отложено до лучших времен, на Александровском заводе объемы производства стремительно сократились. План 1941 года оказался выполненным на 67,6 %. В 1943 году производство несколько возросло, но было далеко от амбициозных предвоенных планов⁴⁰. В конце войны производство пива оказалось в состоянии глубокого кризиса из-за крайне малых поставок солода и хмеля. Когда сырье все-таки прибывало, его количество было настолько мизерным, что работать приходилось на 30 % заводской мощности.

³⁸ ГАСО. Ф. 3. Оп. 1. Д. 153. Л. 3.

³⁹ ГАСО. Ф. 54. Оп. 1. Д. 134. Л. 1.

⁴⁰ ГАСО. Ф. 54. Оп. 1. Д. 134. Л. 2–11.

Таблица 4

**Объемы пивоварения на Сахалине в годы
Великой Отечественной войны (в гкл.)⁴¹**

Год	1941	1942	1943	1944	1945
По плану	25000	30000/6000*	7000	8500	10000
Фактически	16903	6709,1	7214	нет данных	4424,2

*Довоенные и скорректированные показатели.

Возвращение страны к мирной жизни вновь заставило вернуться к проблеме расширения производства. Руководство Александровского пищекомбината не питало иллюзий относительно возможностей завода. На пивоваренном заводе числилось всего десять человек: один мастер, один учетчик, шесть человек производственного персонала и два подсобных рабочих⁴². Поэтому план в 10 тыс. гкл. на 1946 год был выполнен на 44,2 % – 4424,8 гкл., из которых «Жигулевского» пива – 4285,8 гкл.⁴³. Из-за отсутствия сырья не был выполнен и план по ассортименту, согласно которому предполагалось, помимо «Жигулевского» пива, возобновить производство пива «Московского»⁴⁴.

Таким образом, развитие пивоваренной отрасли на Сахалине до 1945 года происходило в два этапа:

- на первом (1909–1914 годы) была осуществлена первая попытка кустарно-промышленного пивоварения, оказавшаяся не очень удачной вследствие пристрастия сахалинцев к более крепким напиткам;
- на втором этапе (1937–1945 годы) произошло становление отрасли как части пищевой промышленности Северного Сахалина.

Дальнейшее развитие сахалинского пивоварения было связано с процессами создания островной области в современных границах и со стремительным ростом численности населения в 40–50-е годы XX столетия.

⁴¹ Таблица составлена по: 1941 г. – ГАСО. Ф. 3. Оп. 1. Д. 215. Л. 4; 1942–1944 гг. – ГАСО. Ф. 54. Оп. 1. Д. 209. Л. 13; 1945 г. – ГАСО. Ф. 551. Оп. 1. Д. 15. Л. 18.

⁴² ГАСО. Ф. 502. Оп. 1. Д. 12. Л. 3.

⁴³ ГАСО. Ф. 551. Оп. 1. Д. 15. Л. 24.

⁴⁴ ГАСО. Ф. 502. Оп. 1. Д. 12. Л. 11.